

Colección
Ciencias Sociales
y Humanidades

Pasado presente

Disputas por la memoria y el conocimiento histórico,
siglos XIX-XXI

Aura Hurtado - Sandra P. Rodríguez A.
Editoras académicas



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



Universidad del
Rosario

Colección Ciencias Sociales y Humanidades

Pasado presente

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Pasado presente. Disputas por la memoria y el conocimiento histórico, siglos XIX-XXI / Sandra Patricia Rodríguez Ávila y nueve autores más. – Primera edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Rosario, 2022. 292 páginas. – (Colección Ciencias Sociales y Humanidades).

Incluye: Bibliografía al final de cada capítulo.

ISBN: 978-628-7518-50-6 (impreso)

ISBN: 978-628-7518-51-3 (PDF)

ISBN: 978-628-7518-52-0 (Epub)

Memoria Colectiva – Aspectos Sociales. 2. Memoria Colectiva-Metodología – Siglos XIX-XXI. 3. Luchas Sociales – Investigaciones. 4. Colombia – Condiciones Sociales. 5. Participación Social – Siglos XIX-XX. 6. Fals Borda, Orlando. 1925 – 2008. 7. Luchas Sociales. 8. Historia – Enseñanza – Colombia. I. Hurtado, Aura. II. Rappaport, Joanne. III. Funes, Patricia. IV. Suárez de La Torre, Laura. V. Cardona Z., Patricia. VI. Silva Prada, Natalia. VII. Palacios Mena, Nancy. VIII. Lyons, Martyn. IX. Pellegrino Soares, Gabriela.

303.609861. 21ed.

Pasado presente

Disputas por la memoria y
el conocimiento histórico,
siglos XIX-XXI

AURA HURTADO

SANDRA PATRICIA RODRÍGUEZ ÁVILA

EDITORAS ACADÉMICAS



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores



Universidad del
Rosario



Universidad Pedagógica Nacional

Alejandro Álvarez Gallego
Rector

Mireya González Lara
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Yeimy Cárdenas Palermo
Vicerrectora Académica

Fernando Méndez Díaz
Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Colección Ciencias Sociales y Humanidades

Todos los derechos reservados

© Universidad del Rosario
© Sandra Patricia Rodríguez Ávila, Aura Hurtado, Joanne Rappaport, Patricia Funes, Laura Suárez de la Torre, Patricia Cardona Zuluaga, Natalia Silva Prada, Nancy Palacios Mena, Martyn Lyons, Gabriela Pellegrino Soares.

Primera edición, 2022

ISBN impreso: 978-628-7518-50-6
ISBN PDF: 978-628-7518-51-3
ISBN ePub: 978-628-7518-52-0

Universidad Pedagógica Nacional

Carrera 16A n.º 79-08
Teléfono: (57 601) 347 1190 - (57 601) 594 1894
editorial.pedagogica.edu.co
Bogotá, Colombia

Universidad del Rosario

Carrera 7 N.º 12B-41, oficina 501
Teléfono: (57 601) 2970200
urosario.edu.co
Bogotá, Colombia

Preparación editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Maritza Ramírez Ramos
Ingrith Torres Torres
Edición

Eduardo Franco
Corrección de estilo

Johny Adrián Díaz Espitia
Diseño de cubierta, diagramación y finalización de artes

Johny Adrián Díaz Espitia
Juan Camilo Corredor
Diseño de la colección

Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A. S./Kimpres
Carrera 69 H n.º 77-40
Impresión

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Este libro no puede ser fotocopiado, ni reproducido total o parcialmente, por ningún medio o método, sin la autorización por escrito de la universidad.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE	
LUCHAS SOCIALES E INTERPRETACIONES DEL PASADO	15
Cómo leer el archivo de Orlando Fals Borda: las huellas de la investigación-acción	17
Joanne Rappaport	
Historia reciente, memoria y biografía	37
Patricia Funes	
SEGUNDA PARTE	
EL PASADO DE LA GENTE COMÚN TAMBIÉN HACE LA HISTORIA	67
Las escrituras ordinarias y la nueva historia desde abajo	69
Martyn Lyons	
El “Archivo de Correspondencia de Líderes y Usuarios de Acción Cultural Popular” y la ampliación del espacio epistolar en Colombia, 1953-1974	91
Aura Hurtado	
TERCERA PARTE	
USOS Y SOPORTES DE LA ESCRITURA DEL PASADO	131
Escribir para no olvidar: la historia de México en distintos soportes, siglos XIX-XXI	133
Laura Suárez de la Torre	
Para conservar el pasado: memorias, documentos e historia en Colombia, segunda mitad del siglo XIX	153
Patricia Cardona Zuluaga	
Escribir e inscribir la historia (de los Reinos de las Indias) en el mundo académico virtual: ¿una nueva forma de afrontar el pasado?	175
Natalia Silva Prada	

CUARTA PARTE	
ENSEÑAR Y DIFUNDIR LA HISTORIA EN LA ACTUALIDAD	201
<hr/>	
Fisuras del tiempo presente en la enseñanza de la historia de Brasil: diálogos con la escena política y la historiografía	203
Gabriela Pellegrino Soares	
¿Qué y cómo se enseña sobre violencia, narcotráfico y conflicto armado en Colombia? Un análisis sobre el desarrollo del pensamiento histórico en libros de texto	221
Nancy Palacios Mena	
La historia en el ámbito público: apropiación, uso y enseñanza del pasado	257
Sandra Patricia Rodríguez Ávila	
SOBRE LOS AUTORES	285
<hr/>	

Introducción

Este libro nace del esfuerzo y entusiasmo de personas con quienes insistimos en la idea de historizar la compleja relación entre memoria e historia. Las autoras y el autor que contribuyeron con sus escritos acompañaron con diligencia y amabilidad las diferentes solicitudes para llegar a la versión que hoy ponemos a disposición del público. Estos textos fueron presentados originalmente en las dos primeras versiones del coloquio *Pasado presente. Disputas por la memoria y el conocimiento histórico en los siglos XIX-XXI*, organizados por Aura Hurtado, como parte de las actividades de la línea de Memoria e Historia, del Grupo de Historia Colonial del Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) en 2017 y 2018. En el año siguiente, iniciamos un proceso editorial para estructurar las contribuciones alrededor de los ejes temáticos. En esa ocasión, la obra fue postulada al Comité Editorial del ICANH, donde finalmente no se concretó su publicación.

Durante este proceso, experimentamos los efectos globales de la pandemia de la covid-19. La instauración de un periodo de excepción marcado por la constante aceleración, suspensión y transformación de las interacciones sociales como respuesta para recortar la ventaja de expansión del virus y el desarrollo consecuente de todas las actividades académicas mediadas por tecnologías para mantener el distanciamiento social implicó una nueva relación con los problemas que planteamos en esta compilación.

Ante este escenario, consideramos que las reflexiones en torno a la influencia que el presente ejerce sobre las interpretaciones que se proyectan en torno al pasado se hacen aún más pertinentes. Por esto, insistimos en un nuevo proceso editorial a través de la alianza entre la Universidad del Rosario y la Universidad Pedagógica Nacional gestionada por Sandra Rodríguez. Luego de incluir las pertinentes modificaciones propuestas por los pares evaluadores, los textos originales han tomado la forma de capítulos que hemos organizado alrededor de cuatro ejes temáticos.

La primera parte, titulada *Luchas sociales e interpretaciones del pasado*, ofrece al lector una aproximación a los usos de la memoria como forma de autoafirmación y participación tanto individual como colectiva en el escenario

político. El capítulo de Joanne Rappaport, denominado “Cómo leer el archivo de Orlando Fals Borda: las huellas de la investigación-acción”, abre una perspectiva original para analizar la relación entre conocimiento, memoria y sociedad en los años setenta. Se trata de la creación de metodologías participativas del colectivo La Rosca de Colombia, del cual hacía parte Orlando Fals Borda, y la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) para la reconstrucción y difusión de las memorias de las luchas agrarias que los antecedieron como una de las formas de “recuperación crítica” de la historia. Con la identificación de los hitos históricos y, en ese momento, contemporáneos, de las luchas agrarias se buscaba la producción de narrativas revisionistas en formatos de fácil acceso que ubicaban a los campesinos como actores centrales en la historia de la región Caribe colombiana.

En el capítulo titulado “Historia reciente, memoria y biografía”, Patricia Funes asume el desafío de abordar el pasado reciente de la dictadura militar argentina a partir de la formación del archivo personal de Mercedes Lagrava de Martínez, una madre de Plaza de Mayo que se empeñó en la búsqueda de su hijo desaparecido en 1977. Un corpus documental que permite la reconstrucción y análisis de formas de resistencia frente a la desaparición que imponía el régimen dictatorial. La acción colectiva que tenía lugar a través de la denuncia, la conformación de organizaciones de derechos humanos y la articulación de redes de solidaridad confluyen en una dimensión afectiva e íntima que se materializa progresivamente, en un registro paso a paso del itinerario de la búsqueda, y que adquiere los contornos de un espacio biográfico donde tiene lugar una permanente reconstrucción de diferentes visiones de mundo y de sí misma como madre.

Las autoras destacan la importancia de comprender la estructura misma de los archivos consultados. El modo en que los documentos fueron clasificados para su conservación da cuenta de las temporalidades y los significados atribuidos tanto en el caso de la investigación participativa en el Caribe colombiano como en las formas de resistencia a la dictadura militar argentina.

En la segunda parte, *El pasado de la gente común también hace la historia*, se destacan las posibilidades analíticas que abre el reconocimiento de las prácticas de escritura de los grupos populares como objeto de análisis histórico. Martyn Lyons, en su texto “Las escrituras ordinarias y la nueva historia desde abajo”, traza los contornos de dos transformaciones historiográficas que confluyeron en la definición de este nuevo terreno de estudios. Se trata, en primer lugar, de la progresiva valoración de los escritos de la gente sin atributos intelectuales, políticos o económicos como parte del universo de la cultura escrita. Al reconocer que, aun sin mayores habilidades léxicas o caligráficas, la gente común ha escrito por cuenta propia, se generó una segunda transformación que apunta al

reconocimiento de la experiencia individual como llave de acceso para abordar la historia de los grupos populares alejándose por esta vía de forma original de la llamada “historia desde abajo”.

Esta segunda parte continúa con el texto “El ‘Archivo de Correspondencia de Líderes y Usuarios de Acción Cultural Popular’ y la ampliación del espacio epistolar en Colombia, 1953-1974”, a cargo de Aura Hurtado, el cual ofrece una aproximación al archivo epistolar de la radioaudiencia de Radio Sutatenza, a partir de los usos y valoraciones que permitieron la conservación de una inmensa cantidad de cartas escritas por campesinos colombianos, quienes sin una mayor herencia epistolar escribieron masivamente a la radio. La distribución geográfica de las cartas da cuenta de los contornos que este fenómeno cultural adquirió en distintas regiones del país, según los procesos históricos de alfabetización en curso.

La tercera parte, *Usos y soportes de la escritura del pasado*, ofrece un recorrido por diferentes formas de interpretar y registrar el pasado que inicia en el siglo XIX hasta llegar al presente. Desde la historia de la edición, las autoras analizan los diferentes formatos y procedimientos que surgieron tempranamente en la elaboración de las historias nacionales, así como los retos contemporáneos que la disciplina se plantea en cuanto a la difusión del conocimiento histórico a públicos amplios y, por esta vía, a su propia relación con la sociedad.

Laura Suárez de la Torre, en su texto “Escribir para no olvidar: la historia de México en distintos soportes, siglos XIX-XXI”, a partir del caso mexicano, destaca cómo se respondió a la urgente necesidad de fijar en el recuerdo de los nuevos ciudadanos las gestas de Independencia a través de formas de transmisión oral que, posteriormente, fueron materializadas en soportes escritos orientados a ser reproducidos en voz alta, todo con el propósito de fijarse en la memoria de un mayor número de oyentes. Un proceso histórico que ha llevado a la creación de libros de texto escolar, y otros de gran formato, en los cuales es posible apreciar diferentes temporalidades y significados atribuidos al pasado.

En el capítulo “Para conservar el pasado: memorias, documentos e historia en Colombia, segunda mitad del siglo XIX”, Patricia Cardona analiza las transformaciones de la historia como género literario a la historia como saber objetivo. A partir de los formatos editoriales que se conocieron en los diferentes momentos, las nociones de testigo y testimonio, así como los diferentes procedimientos intelectuales desplegados con el uso de las fuentes documentales como soporte argumentativo en las disputas políticas en torno a la interpretación y difusión del pasado patrio, la autora muestra la coexistencia de formas de narrar el pasado que se apoyaban en el registro y transmisión de los recuerdos por parte del testigo, o bien en la prueba documental para articular un plan narrativo que ofreciera una guía moral a la sociedad.

Por su parte, Natalia Silva Prada, en el capítulo “Escribir e inscribir la historia (de los Reinos de las Indias) en el mundo académico virtual: ¿una nueva forma de afrontar el pasado?”, evalúa su experiencia como académica bloguera empeñada en experimentar nuevas formas de difusión de la historia. Describe el camino recorrido para la publicación de un libro impreso a partir de los textos (o entradas) de uno de sus blogs, destacando las posibilidades que ofrece cada soporte. Por esta vía, cuestiona la supuesta oposición entre el mundo digital e impreso en la escritura académica.

La última parte del libro se titula *Enseñar y difundir la historia en la actualidad*. Los capítulos que la constituyen problematizan la relación entre conocimiento histórico y sociedad, a partir de disputas, formatos y usos del pasado en la actualidad. En su texto “Fisuras del tiempo presente en la enseñanza de la historia de Brasil: diálogos con la escena política y la historiografía”, Gabriela Pellegrino Soares introduce el reciente debate en torno al currículo para la enseñanza de historia en los niveles básico y medio del sistema educativo en Brasil. De este modo se muestra cómo la interpretación y enseñanza de la historia han participado de las actuales disputas políticas en ese país. Los avances de la disciplina histórica en torno al reconocimiento de la acción de los pueblos indígenas, los afrodescendientes y las mujeres frente al orden dominante han encontrado resistencias por parte de sectores conservadores que desplegaron varias estrategias para imponer una interpretación que diluye las evidencias de cambio social gestadas al calor de la lucha política.

Nancy Palacios Mena, en su texto “¿Qué y cómo se enseña sobre violencia, narcotráfico y conflicto armado en Colombia? Un análisis sobre el desarrollo del pensamiento histórico en libros de texto”, aborda el problema de la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la didáctica. En este capítulo se plantea que la cátedra de historia no se mantuvo en los años noventa en el país y que los contenidos de historia entraron a hacer parte de los libros escolares de ciencias sociales que son la fuente de investigación de la autora. El análisis detallado de la forma como en la actualidad se enseñan hechos históricos de gran relevancia para la historia reciente del país, permite identificar diversas limitaciones en el objetivo de lograr el aprendizaje de la historia.

Finalmente, en el capítulo titulado “La historia en el ámbito público: apropiación, uso y enseñanza del pasado”, Sandra Patricia Rodríguez propone un análisis acerca de tres ámbitos donde el pasado adquiere presencia pública en el país: la apropiación social del conocimiento, los usos públicos del pasado y la enseñanza de la historia. En la confluencia de estos tres ámbitos la autora plantea la necesidad de reelaborar la memoria histórica del pasado reciente, mediante la centralidad que ha adquirido el testimonio de quienes han sido emprendedores de la memoria y que representan las demandas por la justicia y el reconocimiento de

las víctimas, a partir de los aportes de propuestas audiovisuales como la planteada por Patricio Guzmán en el documental *Nostalgia de la luz*, referido a la experiencia de los familiares de las víctimas de la dictadura militar chilena.

Los textos aquí reunidos ofrecen un recorrido sobre formas específicas de existencia histórica de la memoria y su relación con el conocimiento histórico. El interés por explorar nuevas fuentes en los archivos institucionales y personales; la emergencia de la gente común, de los testigos y las víctimas como sujetos de su propia narrativa histórica a partir del registro del curso cotidiano de su existencia como sujetos de su propia narrativa histórica; la puesta en escena de distintos formatos para registrar la vida pública, desde el libro hasta los soportes digitales actuales; y la configuración de propuestas para la enseñanza, cuando el debate se circunscribe a los textos escolares o cuando se deriva del análisis de las apropiaciones y usos del pasado reciente marcado por el conflicto armado, son algunas de las rutas temáticas que ofrecen quienes nos confiaron la tarea de articular en esta obra un mosaico de preocupaciones que se enmarcan en los debates que la historia experimenta, cuando las representaciones del pasado ponen de relieve las disputas por la memoria.

Desde sus dimensiones política, social y cultural, estas disputas han dado lugar a la emergencia de nuevos actores políticos, prácticas y formas de producción de conocimiento histórico, así como a los usos y significados atribuidos al pasado. Esta variedad de formas de relacionarse con el pasado, visible en las contribuciones que conforman este libro, nos lleva a una cuestión central de la misma disciplina histórica y de otros campos de las ciencias sociales que consideran el pasado como objeto de estudio. Nos referimos a la influencia del presente sobre las interpretaciones que proyectamos sobre el pasado y, con ello, a la función social atribuida a la historia, a las ciencias sociales y a las humanidades.

La producción de este libro ocurrió en un tiempo extendido entre 2019 y 2022, lo que implicó un conjunto de transformaciones sociales entre la escritura y presentación de las primeras versiones de las contribuciones que se compilan en esta obra y los textos finales que componen los capítulos del libro. Además de los avatares de su edición que ya comentamos en esta introducción, en la actualidad nos enfrentamos a cambios sustanciales en la percepción del tiempo por efecto del confinamiento prolongado, en la recomposición de los escenarios educativos y académicos que desde marzo de 2020 se encuentran en su mayoría mediados por tecnologías, en la aparición de nuevas situaciones de riesgo que han hecho visible la vulneración persistente de algunos sectores sociales como los niños, los jóvenes y mujeres, en la aparición de miedos y duelos que afectan la subjetividad y vulneran la salud mental y en la agudización de las desigualdades que han desencadenado estallidos sociales y amplias movilizaciones en distintas regiones del mundo.

Este conjunto de transformaciones ha puesto en cuestión las interpretaciones dominantes del pasado. A la ola iconoclasta surgida en 2020 en los Estados Unidos contra los monumentos que conmemoran el pasado esclavista, se han sumado hechos recientes de derribamiento de estatuas en varios países de América Latina. Destacamos el caso de Colombia por su amplitud y radio temporal, al incluir monumentos del pasado republicano, y el caso de Brasil por las enconadas disputas sobre su pasado esclavista, dos países que también señalan las mayores afectaciones por la pandemia. Así mismo, el excepcional levantamiento de monumentos populares como parte de las manifestaciones en la ciudad de Cali, Colombia, en el marco del paro nacional de 2021.

Frente a las discontinuidades manifiestas tanto con el pasado reciente como con el lejano, expresados a través de la iconoclastia y monumentalización, es preciso subrayar que las interpretaciones históricas se construyen en su propia actualidad y que, por lo tanto, el estudio del pasado no excluye la comprensión del presente. La imagen vacía de los monumentos, lejos de abrir una ventana nítida al pasado, permite poner en cuestión la elevación de verdades absolutas, las interpretaciones simples de buenos y malos (con sus correspondientes alabanzas y condenas), para proponer preguntas que permitan complejizar la experiencia histórica, aun en contra de nuestros propios intereses y afinidades, y que contribuyan a establecer una distancia crítica de los hechos a partir de la contrastación y la demostración, recursos sobre los que se apoya cada una de las contribuciones de este libro.

Primera parte

Luchas sociales e
interpretaciones del pasado

Cómo leer el archivo de Orlando Fals Borda: las huellas de la investigación-acción¹

JOANNE RAPPAPORT

Universidad de Georgetown

Introducción

A principios de la década de 1970, un grupo de científicos sociales —los sociólogos Orlando Fals Borda y Gonzalo Castillo Cárdenas, junto con el etnógrafo y periodista Víctor Daniel Bonilla y el economista Augusto Libreros— publicaron un manifiesto, *Causa popular, ciencia popular*,² abogando por lo que llamaron “investigación militante”, más tarde rebautizada como “investigación-acción” o “investigación-acción participativa”. La investigación-acción combinó la acción política radical con la rigurosa investigación empírica, cuyo objetivo era desenterrar la historia olvidada de las luchas populares para resignificarlas a través del activismo. El colectivo de investigadores que fundaron, la Rosca de Investigación y Acción Social, planteó una metodología llamada “recuperación crítica”:

[Esta metodología prestó] atención preferente a aquellos elementos o instituciones que han sido útiles para enfrentarse, en el pasado, a los enemigos de las clases explotadas. Una vez determinados estos elementos, se procede a reactivarlos para utilizarlos de manera similar en las luchas de las clases actuales.

-
- 1 Este texto apareció publicado en el libro *Etnohistoria: miradas conectadas y renovadas* compilado por Mercedes Prieto y Luis Alfredo Briceño y publicado en Quito por Flacso Ecuador y Abya-Yala en 2021.
 - 2 Víctor Daniel Bonilla *et al.*, *Causa popular, ciencia popular. Una metodología del conocimiento científico a través de la acción* (Bogotá: La Rosca de Investigación y Acción Social), 1972.

La investigación-acción enfrentó las metodologías aceptadas de la Academia, tanto en el sur global como en el norte, proponiendo una transformación metodológica radical en las ciencias sociales por medio de la eliminación de distinciones agudas entre los observadores y los observados, y valorando el conocimiento popular mientras se defiende el rigor empírico.

Fals Borda y sus colegas de La Rosca no operaban en un vacío. Las propuestas para la investigación activista se realizaban en ese momento a lo largo de América Latina, siendo la más famosa quizás la metodología de concientización de Paulo Freire, dilucidada en la *Pedagogía del oprimido*, que buscaba transformar la conciencia política y social de la clase trabajadora a través del diálogo liberador.³ En Bolivia, Jorge Sanjinés y el Grupo Ukamau⁴ promovieron relaciones horizontales entre los investigadores y las bases para la producción de películas en las que colaboraron las comunidades indígenas andinas para recrear sus luchas históricas. Augusto Boal⁵ trabajó en campañas peruanas de alfabetización, utilizando el teatro como un medio para facilitar el análisis y la crítica social por parte de la clase trabajadora. La teología de la liberación adoptó enfoques similares en todo el continente,⁶ mientras un nuevo género literario llamado literatura testimonial apareció en las librerías latinoamericanas, estableciendo un espacio comunicativo en el que un miembro de la clase oprimida podía presentar su historia personal a un editor, quien luego la ajustaba para una audiencia de lectores más amplia.⁷ Este movimiento intelectual también echó raíces en Colombia, con la aplicación de los métodos freirianos en la educación popular encabezada por Lola Cendales,⁸ y el desarrollo de la investigación participativa en barrios de Bogotá por parte del Cinep,⁹

3 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*. Trad. por Jorge Mellado (México: Siglo XXI, 1970).

4 Jorge Sanjinés y Grupo Ukamau, *Teoría y práctica de un cine junto al pueblo* (México: Siglo XXI, 1979).

5 Augusto Boal, *Teatro del oprimido* (Barcelona: Alba, 2005).

6 Gustavo Gutiérrez, *Teología de la liberación* (Salamanca: Sígueme, 2005).

7 Margaret Randall, “¿Qué es y cómo se hace un testimonio?”, *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 18, n.º 36 (1992): 23-47. <https://doi.org/10.2307/4530621>.

8 Piedad Ortega Valencia y Alfonso Torres Carrillo, “Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 61 (2011): 333-357. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n61/n61a15.pdf>.

9 Mauricio Archila, “La investigación activa en Cinep”, en *Una apuesta por lo imposible, Cinep 40 años*, ed. por Fernán González (Bogotá: Cinep/Programa por la Paz), 239-265; Mauricio Archila, “Trayectoria del diálogo de saberes en Colombia”, en *Hasta cuando soñemos: Extractivismo e interculturalidad en el sur de La Guajira*, ed. por Mauricio Archila (Bogotá: Cinep/Programa por la Paz), 47-116.

y con el surgimiento de la metodología de la creación colectiva del teatro en el Teatro La Candelaria.¹⁰

Los integrantes de La Rosca establecieron grupos locales de investigación, afiliados a organizaciones indígenas en los departamentos suroccidentales del Cauca y el Tolima, y con comunidades afrocolombianas en la costa del Pacífico. Fals Borda se propuso colaborar con la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) en el departamento costero de Córdoba. ANUC era una organización que inicialmente fue patrocinada de modo oficial por el gobierno colombiano, pero ante la imposibilidad de lograr una reforma agraria efectiva dirigida por el gobierno, se fragmentó para fundar ANUC-Línea Sincelejo, que buscaba lograr transformaciones en la tenencia de la tierra a través de la acción directa.¹¹ Al llegar a principios de 1972 a Montería, en un momento en que ANUC estaba ocupando haciendas en toda la costa del Caribe, Fals comenzó a construir un proyecto que utilizaría el concepto de “recuperación crítica” en una lucha de base. La Fundación del Caribe, un grupo local, fue establecido por jóvenes activistas anhelantes de ser entrenados y luego partícipes en investigaciones militantes. Con ellos y con la participación de líderes de la ANUC, Fals emprendió un programa de recuperación de la historia que produjo una serie de cartillas e historietas utilizando métodos participativos; además, se involucró en un enérgico plan de entrenamiento del liderazgo regional y local de la ANUC mediante cursillos en los que los integrantes aprendieron a analizar la realidad política, social y económica en la que vivían, y canalizar este conocimiento hacia la construcción institucional dirigida a la transformación social radical.¹²

Un primer acercamiento al archivo de Fals Borda

Como antropóloga que ha dedicado varias décadas a la investigación en colaboración con las organizaciones indígenas de Colombia, me interesé en el estudio de la dinámica de la colaboración, analizando cómo diferentes estudiosos lograron navegar por las complejidades de trabajar con investigadores no académicos, cuyos objetivos y metodologías no siempre concuerdan con los míos.

10 Santiago García, “La creación colectiva como proceso de trabajo en ‘La Candelaria’”, *Taller de Teatro* 1, n.º 1 (1979): 5-16.

11 Leon Zamosc, *The Agrarian Question and the Peasant Movement in Colombia: Struggles of the National Peasant Association, 1967-1981* (Cambridge: Cambridge University Press, 1986).

12 Ernesto Parra Escobar, *La investigación-acción en la Costa Atlántica: Evaluación de La Rosca, 1972-1974* (Cali: Fundación para la Comunicación Popular, 1983).

La experiencia de Fals Borda en Córdoba fue uno de los primeros intentos de investigación en colaboración, y cuando supe que él había donado su archivo personal, incluyendo sus apuntes de terreno de sus investigaciones en el Caribe, al Archivo Central e Histórico de la Universidad Nacional de Colombia y al Centro de Documentación Regional del Banco de la República en Montería (CDRBR/M), decidí reconstruir el desarrollo de la práctica de la investigación-acción, a través de un trabajo de archivo. Al recurrir a los papeles de Fals almacenados en la Universidad Nacional encontré a un intelectual que promovía el diálogo teórico y metodológico con sus colegas, en aras de ejercer una transformación de gran alcance de las metodologías de investigación en América Latina, a la vez esforzándose para descubrir las posibles implicaciones. Muchos de los documentos en la colección de Fals Borda en Bogotá son ejercicios analíticos que ahondan en las inconsistencias y contradicciones que surgen a medida que nacen las metodologías innovadoras. El archivo de la Universidad Nacional proporciona una cadena histórica de evidencias que demuestra cómo se transformó el pensamiento de Fals a lo largo del tiempo, particularmente en sus conversaciones con otros intelectuales.

No obstante, como etnógrafa, estaba afanosa por rastrear la implementación de las ideas de Fals en el terreno durante la década de 1970, período en el cual los métodos de investigación-acción participativa se estaban gestando. Seguí su rastro documental en el Centro de Documentación Regional en Montería, donde ojeé cientos de páginas sueltas de notas manuscritas sobre una pléthora de temas que iban desde las políticas de invasión de tierras hasta técnicas de cultivo de arroz y las historias de vida de peones itinerantes y sin tierra.¹³ A veces, las notas de Fals estaban garabateadas en el dorso de volantes o bolsas de papel, ocasionalmente en cuadernos parcialmente llenos del tipo utilizado por los escolares en Colombia, siempre con letra pequeña, apretada y ordenada que asocio con las clases de caligrafía en la escuela primaria, pero que a menudo es ilegible cuando se apresura. Los documentos que encontré revelaron el don de Fals para conectarse con personas cuyas vidas eran tan diferentes a la suya. Las transcripciones de las abundantes entrevistas que realizó con los portadores del conocimiento local y los antiguos activistas demuestran sus habilidades como interlocutor; al mismo tiempo, encontré exasperantes estas transcripciones, ya que casi nunca indicaban quién estaba hablando con quién. Miré, curiosa pero insatisfecha, las agendas de las reuniones de la Fundación del Caribe, que nunca estuvieron acompañadas de actas de las discusiones que se producían,

13 Cito la documentación de acuerdo con el número de ítem en el índice general de la Colección Orlando Fals Borda. Aprendí de mi experiencia con el movimiento indígena que las ocupaciones de las tierras no son “invasiones” sino “recuperaciones”, pero en la época de La Rosca solían llamarlas “invasiones”.

de modo que informaban al lector sobre los temas de los que se habló, pero no lo que se dijo. El archivo contiene más de 12 000 folios de material escrito recolectados durante una década.

Conocer a una persona a través de sus documentos personales es una experiencia única, distinta de las impresiones que se obtienen de la lectura de materiales publicados. Los libros, artículos de revistas y presentaciones públicas se dirigen a un público de lectores específico. A diferencia de los materiales publicados, las notas de campo no están pulidas ni son documentos empíricamente evidenciados; son textos provisionales, grabados en el instante en que uno logra entender algo o en un momento de inspiración. Las notas de campo de Fals son más íntimas que sus artículos publicados. En ellas se lee por encima del hombro de Fals Borda, por así decirlo, mientras la mirada infatigable del investigador capta los detalles más minúsculos del tejido de una red de pesca o la historia de la tenencia de un terreno. Se lo observa meditando sobre las implicaciones de lo que ha visto o leído, dando un paso atrás para abstraerse de la experiencia, luego reescribe sus observaciones en obras casi literarias. El resultado es lo que James Clifford llamó en su estudio de los apuntes de campo del antropólogo francés Marcel Griaule, una maraña de “varios niveles de textualización” cuyos orígenes no siempre son transparentes.¹⁴

La etnografía generalmente surge de un tipo particular de relación intersubjetiva, frecuentemente ambivalente, que se construye de manera artificial entre personas que normalmente no se relacionarían entre sí, de modo que las notas de campo cristalizan las interacciones peculiares que experimentamos en el terreno.¹⁵ Como académico que combinó la investigación con el activismo militante, las notas de campo de Fals surgieron de una confianza mucho más profunda que la que los informantes corrientemente conceden a los etnógrafos visitantes. Sus documentos revelan un conjunto de convicciones comunes, una voluntad de aceptar las consecuencias sociales y políticas de la colaboración, una apertura para ceder el control del material juntado durante la investigación, una aceptación de críticas a veces cortantes.

Los apuntes en los que me concentraré aquí son los compilados por Fals Borda entre 1972 y 1975. Mi estudio de los materiales posteriores, acumulados desde 1975 hasta mediados de la década de 1980, que donó al depósito de Montería, y sus notas de campo de los años 1950 almacenadas en Bogotá, era más

14 James Clifford, “Power and Dialogue in Ethnography: Marcel Griaule’s Initiation”, en *Observers Observed: Essays on Ethnographic Fieldwork*, ed. por George W. Stocking, Jr. (Madison: University of Wisconsin Press, 1983), 125.

15 Jean-Paul Dumont, *The Headman and I: Ambiguity and Ambivalence in the Field-working Experience* (Austin: University of Texas Press, 1978).

superficial, pero este último será útil aquí como fuente de comparación. El corpus que examinaré constituye los primeros tres años de investigación-acción, cuando el objetivo de Fals y sus colaboradores era, sobre todo, producir resultados que impactarían la evolución política de la ANUC en Córdoba. Estos apuntes abren una ventana significativa sobre cómo Fals llegó a conocer su tema y cómo sus interpretaciones históricas maduraban y se transformaban con el tiempo.

Sin embargo, el archivo de Fals Borda no es transparente. Aunque a largo plazo descubrí que era un depósito increíblemente rico de información, su naturaleza fragmentaria me dejó desconcertada. Creo que esto sucede con todos los que investigamos los apuntes de otros estudiosos,¹⁶ pero este caso tenía características muy particulares. Su enfoque meticuloso en la tenencia de la tierra y en la organización social y las actividades políticas que rodeaban la distribución de la tierra indica que no intentó pintar un retrato holístico de la costa caribeña. Después de que Fals abandona la colaboración con ANUC en 1975 y apela a la escritura de lo que se convertiría en *Historia doble de la Costa*,¹⁷ sus notas se vuelven más diversas, más clásicamente etnográficas. Más que una colección cuidadosamente armada de sus observaciones durante los primeros tres años en Córdoba, el archivo de Fals representa una sedimentación de actividades y propuestas de acción por parte de múltiples actores.

Fals Borda y la organización de sus archivos: Saucío en la década de 1950

Acogiendo la recomendación de Ann Stoler¹⁸ de que leamos archivos no solo por sus contenidos, sino también “de acuerdo con la tendencia natural del archivo” (*along the archival grain*), quiero identificar en el de Fals Borda “sus regularidades, su lógica de recordación, sus densidades y distribuciones”. La estructura de su archivo provee información crucial sobre cómo él y la Fundación del Caribe generaron metodologías participativas en el curso de su colaboración con ANUC. Examinaré el archivo de Fals en dos dimensiones. Primero, quiero explorar en qué forma clasificó sus materiales, porque los contornos de su archivo aportan una imagen preliminar de cómo resignificó la investigación en este nuevo contexto activista. En segundo lugar, entraré en una de sus categorías

16 Rosana Guber, *La articulación etnográfica: Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte* (Buenos Aires: Biblos, 2013).

17 Orlando Fals Borda, *Historia doble de la Costa*, vol. 1-4 (Bogotá: Carlos Valencia, 1979-1986).

18 Ann Laura Stoler, “Colonial Archives and the Arts of Governance”, *Archival Science* 2 (2002): 87-109. <https://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/stoler.pdf>.

para determinar qué tipo de materiales estaba recopilando, cómo se usaron y cómo crearon un registro de papel distinto de la mayoría de académicos y académicas. En resumen, al analizar la forma del archivo de Fals Borda, quiero dar un primer vistazo al proceso de producción del conocimiento a través de la investigación-acción.

No obstante, para ejecutar esta tarea tuve que retroceder a la década de 1950, cuando Fals realizó su primera investigación sociológica en Saucío, Cundinamarca. Una comparación del esquema clasificatorio que usó para sus apuntes de la costa caribeña con sus notas de campo de la década de 1950 de Saucío, resalta el carácter distinto de su conceptualización del corpus de materiales costeños y sugiere que el modelo organizativo de sus apuntes refleja sus innovaciones metodológicas.

*Campesinos de los Andes*¹⁹ fue una obra pionera en la sociología colombiana, uno de los primeros estudios de un investigador colombiano basado en la metodología funcionalista de la sociología rural de Estados Unidos, la cual Fals utilizó para construir un retrato holístico y rigurosamente empírico de una comunidad agraria de las tierras altas cerca de Bogotá. Usó los formularios de las encuestas de la cercana Tabio, Cundinamarca, preparados por el sociólogo T. Lynn Smith de la Universidad de Florida,²⁰ para recopilar información sobre la estructura de los hogares campesinos, la escolaridad, la tenencia de la tierra, la naturaleza del trabajo agrícola y el rendimiento de los cultivos en Saucío. Equilibró los datos de su encuesta con una etnografía detallada, basada en sus observaciones y las entrevistas que realizó durante una residencia de largo plazo en un hogar campesino.

En su apéndice metodológico de *Campesinos de los Andes*,²¹ señaló:

Las notas de campo fueron clasificadas bajo los siguientes encabezamientos: Clima, Transporte, Ecología, Flora y Fauna, Vivienda, Muebles y utensilios domésticos, Economía doméstica, Propiedad, Ocupaciones hogareñas, Industria, Agricultura, Herramientas, Cría de animales, Medidas de peso y distancia, Características somáticas, Atavío, Salud y enfermedades, Alimentación, Educación, Religión y creencias populares, Música y baile, Deportes y recreación, y Psicología social y costumbres.

19 Orlando Fals Borda, *Campesinos de los Andes y otros escritos antológicos* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2017).

20 T. Lynn Smith, Justo Díaz Rodríguez y Luis Roberto García, *Tabio: Estudio de la organización social rural* (Bogotá: Minerva, 1944).

21 Fals Borda, *Campesinos de los Andes*.

Los capítulos de *Campesinos de los Andes* se ajustan, en líneas generales, a agrupamientos de estas categorías, combinando un énfasis sociológico de la estratificación social, las instituciones y las formas organizativas con un vívido ojo etnográfico que produce un recuento holístico de la vida cotidiana de los campesinos saucitas.²²

Fals Borda y la organización de sus archivos: la costa Caribe, 1972-1974

Esta lista de categorías contrasta señaladamente con las que Fals usó en su trabajo una década más tarde en la costa del Caribe. Mientras en Saucío se insertó como etnógrafo en la comunidad con el objetivo de observar y promover el cambio inducido,²³ en Córdoba abogó por un activismo más radical como una característica de su plan de investigación, enfatizando el estudio de los componentes ideológicos y culturales de la lucha de clases en una región específica con el fin de motivar la acción política. La investigación estaría guiada por el concepto de “recuperación crítica”, para establecer las prioridades políticas y los mecanismos para su difusión. Fals ya no estaba preocupado por compilar un retrato panorámico integral de una comunidad campesina delimitada, como lo hizo en Saucío, donde la organización de sus notas puso al descubierto sus intenciones de documentar la diversidad de actividades económicas, políticas y culturales interrelacionadas de los campesinos. En su nuevo escenario, abarcó la amplia y rica historia de la costa del Caribe, con un enfoque principal en su porción suroeste, incluyendo Córdoba, Sucre y, posteriormente, Bolívar.

Tan pronto como llegó a Córdoba, Fals fue invitado por la ANUC para participar en la invasión de La Antioqueña, una de las primeras ocupaciones de haciendas más significativas emprendida por la organización en la región.²⁴ Sus cuadernos de campo iniciales registran información general sobre las ocupaciones de tierras en marcha, las canciones de lucha escritas por manos campesinas, las descripciones de personajes locales que ejemplifican los diferentes grupos sociales de la región, así como notas de entrevistas, estudios de cultura material y comunicados de la ANUC (CDRBR/M, 0392-0396). Rápidamente,

22 Jaime Eduardo Jaramillo Jiménez, “Campesinos de los Andes: Estudio pionero en la sociología colombiana”, *Revista Colombiana de Sociología* 3, n.º 1 (1996): 70-71. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/8689/9333>.

23 Moreno, “Orlando Fals Borda”.

24 Orlando Fals Borda, *Historia doble de la Costa*, vol. 4 (Bogotá: Carlos Valencia, 1986).

Fals entendió el vasto y complejo panorama al que se enfrentaba y comenzó a dirigir su atención a los actores particulares y a los hitos históricos o momentos en que los campesinos y obreros se organizaron para impedir la expansión del capitalismo agrario, tanto históricamente como durante su estadía en la región. Por lo tanto, el activismo campesino fue un determinante principal de su esquema clasificatorio.

Algunos de estos hitos fueron identificados por los nombres de sus protagonistas campesinos, que constituyen categorías o dosieres en el corpus. Mencionaré solo dos: el etiquetado “Juana Julia Guzmán” (CDRBR/M, 0852-0866) debe su nombre a la agitadora de clase trabajadora de Corozal, Sucre, y fundadora en la década de 1920 del colectivo agrario (baluarte) de Lomagrande que proporcionó un modelo para ANUC en 1970, como lo discutiré ahora. La historia de Juana Julia se ancla en *Lomagrande*,²⁵ una de las historias gráficas producidas por la Fundación del Caribe. Además de una entrevista grabada con ella, Fals archivó transcripciones de los cursillos de capacitación de la ANUC en los que ella habló, junto con biografías mimeografiadas que circulaban en grupos políticos en la Costa, poemas, y parte de lo que él llamó su *archivo de baúl*,²⁶ papeles personales que consisten en cartas, fotografías medio borradas, brazaletes, carnets de identificación médica, contratos y recibos, que se convirtieron en herramientas para tener reminiscencias narradas en asambleas públicas. Otra categoría prominente se llama “Moisés Banquett” (CDRBR/M, 1041-1058). Durante la década de 1970, Moisés Banquett, un líder del capítulo municipal de la ANUC en Montería, compartió su autobiografía manuscrita con Fals, un proyecto que comenzó en 1972 durante la invasión de La Antioqueña. Las entradas múltiples a este dosier corresponden a los diversos capítulos de las memorias de Banquett y proporcionan un recuento paso a paso de las ocupaciones de tierras en las que participó, así como las correspondencias entre el líder campesino y el sociólogo de 1972 a 1978. El dosier es un testimonio del compromiso de Fals de aceptar a los campesinos como pares y como autores.

El lugar también fue un vehículo esencial para conceptualizar el alcance de la investigación, pues no solo se trataba de una mera ubicación geográfica, sino del escenario de importantes movilizaciones campesinas. Por ejemplo, el dosier “Tinajones” (CDRBR/M, 1912-1925) comprende varios cientos de páginas de documentación relacionadas con la lucha de los colonos en la desembocadura

25 Uliyanov Chalarka, *Historia gráfica de la lucha por la tierra en la Costa Atlántica* (Montería: Fundación del Sinú, 1985), 5-25.

26 Orlando Fals Borda, *Historia doble de la Costa*, vol. 1 (Bogotá: Carlos Valencia, 1979), 42b-43b.

del río Sinú, para retener las tierras públicas que habían excavado de los manglares en la primera mitad del siglo xx. Los documentos que se incluyen en esta categoría van desde entrevistas transcritas hasta informes oficiales del Gobierno y documentos legales, cuadernos de campo y una serie de bosquejos o líneas de tiempo que finalmente culminan en dos folletos de educación para adultos de la Fundación del Caribe, uno en prosa y otro en cómics, ambos titulados “Tinajones”.²⁷ En este dossier, Fals reunió información sobre el cultivo del arroz y la construcción de campos elevados en los manglares para poder reconstruir el estilo de vida autónomo de los “hombres anfibios” de principios del siglo xx, así como acerca de la invasión que hicieron los políticos locales en las tierras colonizadas por estos campesinos y la evolución a lo largo de tres décadas de organizaciones campesinas.

Los hitos históricos más urgentes fueron las invasiones de tierras lideradas por la ANUC, con las que colaboraron Fals y la Fundación. La documentación de algunas de las primeras ocupaciones en 1972 se clasifica por títulos como “Hacienda La Antioqueña (Baluarte Adamo)”,²⁸ “Hacienda La Floresta”²⁹ y “Hacienda Mundo Nuevo”.³⁰ La Antioqueña y Mundo Nuevo fueron ocupadas a principios de marzo, justo cuando Fals estaba llegando a Córdoba; él concertó brindarle apoyo a la ANUC, particularmente asistencia financiera, legal y educativa.³¹ A fin de cuentas, Fals y la Fundación del Caribe jugaron un papel fundamental en la investigación histórica y la creación de los *baluartes de auto-gestión campesina*, los colectivos de tenencia de la tierra inspirados por Juana Julia Guzmán, que se establecieron en esas haciendas ocupadas por la ANUC. Los expedientes relacionados con estas ocupaciones de haciendas reproducen lo que podríamos llamar “itinerarios” de la relación de Fals Borda con el liderazgo campesino que dirigió aquellas actividades militantes. Contienen informes escritos a mano sobre las visitas a los baluartes por parte del liderazgo municipal de la ANUC, así como los estatutos y reglamentos de los baluartes. Estos dossiers también contienen entrevistas con los ocupadores de las haciendas, así como la correspondencia entre la ANUC y la Fundación del Caribe.

27 Chalarka, *Historia gráfica de la lucha por la tierra*; CDRBR/M, 1923, fol. 10247.

28 CDRBR/M, 0678-0708, 0719.

29 *Ibid.*, 0710-0715.

30 *Ibid.*, 0271-0272.

31 Parra, *La investigación-acción en la Costa Atlántica*, 111-131.

Las organizaciones con las que trabajó Fals Borda, la Fundación del Caribe³² y la ANUC³³ —esta última categorizada como “Usuarios”, término basado en el nombre de la organización, la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos— completan mi recuento de los amplios contornos de las categorías del archivo de Fals. Contienen notas de reuniones y agendas, propuestas, esquemas de seminarios de capacitación, periódicos y folletos impresos, que se hallan en cientos de páginas. Estas clasificaciones no son meramente etnográficas o históricas, sino que documentan los espacios en los que se implementaron las colaboraciones políticas en curso que se nutrían de la investigación histórica.

Este es un archivo activista. Sirve simultáneamente como un registro de los esfuerzos de los campesinos en la acción directa y como fuente de evidencias para los materiales de educación de adultos sobre la historia de la lucha campesina, que la Fundación produjo con el objetivo de estimular el reclutamiento de campesinos a la ANUC. Aunque contiene notas de campo y transcripciones de entrevistas, el archivo no se parece a la colección de Fals sobre Saucío. Mientras este último mapea las instituciones sociales de una comunidad campesina, el archivo del Caribe estructura una serie de proyectos activistas que se identifican según los lugares y nódulos de lucha política, culminando en materiales destinados a lectores no académicos. Este público no estaba interesado en las descripciones exhaustivas, holísticas y socialmente representativas que se encuentran en *Campesinos de los Andes*. Al contrario, lo que la nueva audiencia de Fals requería era asesoramiento legal y político y asistencia técnica (sobre cómo dirigir una cooperativa, cómo obtener fondos para un tractor, por ejemplo). Tales lectores harían un buen uso de las narrativas revisionistas que ponían a los campesinos en el centro de la historia regional, transmitidas en formatos que ellos mismos podían descifrar y que los inspirarían a la acción.

El público lector de los materiales producidos por la Fundación también necesitaba ver héroes y heroínas campesinas, como Juana Julia Guzmán, quienes se desempeñaran como narradores histórico-ficticios de la serie de historias gráficas. La prominencia de dirigentes locales campesinos era un imperativo, sobre todo porque algunos de ellos todavía vivían, con lo cual su condición heroica llevaría a las bases a reconocerse en la narrativa histórica e, inspirándose en estas figuras, se unirían como una fuerza movilizadora.³⁴ Se podría decir que esto fue parte del esfuerzo de Fals para ir más allá de la recopilación de datos,

32 CDRBR/M, 0678-0708, 0719.

33 *Ibid.*, 1996-2185.

34 Chalarka, *Historia gráfica de la lucha por la tierra*, 64.

a la creación de fuentes,³⁵ en un esfuerzo por legitimar aquellas voces que los académicos de su época no habrían reconocido como aceptables, sin valorar que sirvieran como socios en un esfuerzo de investigación.

El interior de una categoría de archivo

La organización que Fals impuso a su archivo caribeño, en categorías que permitieron traducir la investigación en acción política, pone de manifiesto su abandono de la investigación típica de las ciencias sociales. Cambió los reclamos tradicionales de objetividad por la participación y cedió la autoridad convencional para estimular el diálogo entre el investigador y el investigado. La clasificación estable de los datos de encuesta y el material etnográfico de la década de los cincuenta en Saucío fue consistente con su enfoque funcionalista, pero su aceptación previa del *statu quo* fue desafiada por su compromiso con el cambio social radical en la década de 1970. Sin embargo, no es suficiente examinar los contornos generales de su archivo. Si queremos comprender cómo Fals y sus colegas utilizaron estos documentos en la práctica, también es necesario investigar cómo funciona cada una de esas categorías como un motor para encaminar la investigación hacia la transformación social. Así como la organización de las categorías de archivo indica una reconceptualización radical del proceso de investigación, el contenido de los dosieres —qué tipo de documentos se incluyen, cómo se compilaron, quién los produjo y quién tuvo acceso a ellos— marca un cambio profundo en su práctica de investigación.

Muchas de las categorías del corpus de Fals son extensas, contienen demasiados documentos para describirlas y analizarlas brevemente, así que he optado por mirar uno de los dosieres menos poblados, “Iglesia Evangélica”, una pequeña colección que surge del trabajo con un grupo de jóvenes protestantes en el pueblo de Cereté, en las afueras de Montería;³⁶ esta organización local estaba ansiosa por reclutar evangélicos para la causa de la ANUC. El proyecto culminó en un folleto compuesto en formato de cómic, *¡Escucha cristiano!*, que yuxtapone citas bíblicas con imágenes de campesinos costeños. El dosier es especialmente interesante por varias razones.

Primero, las congregaciones evangélicas y pentecostales pusieron barreras inflexibles en el camino de la organización de la izquierda en toda Colombia. Estas eran iglesias cuyos fieles dependían de la Biblia para inspirarse en sus

35 Michel-Rolph Trouillot, *Silencing the Past: Power and the Production of History* (Boston: Beacon Press, 1995).

36 CDRBR/M, 0731-0743.

vidas diarias y ejercían su doctrina religiosa como un medio para desviar los esfuerzos organizativos del movimiento campesino. La tarea de convencer a un grupo de oponentes implacables de la ANUC para que apoyaran a la organización no solo era de utilidad para el movimiento campesino, sino que también proporcionaba lo que sería un valioso experimento para medir la utilidad de las metodologías de investigación-acción.

Segundo, Fals Borda era un presbiteriano practicante, igual que varios otros miembros de La Rosca, que obtuvo su financiamiento inicial de los Ministerios Mundiales de la Iglesia Presbiteriana de Estados Unidos.³⁷ El colectivo de investigación y sus donantes adoptaron fuertes sentimientos ecuménicos y simpatizaron con la teología de la liberación, dando un tono moral a su activismo y también provocando al Sínodo colombiano más conservador, que los condenó como “extremistas de izquierda”. Se podría argumentar que este grupo de investigadores presbiterianos estaba entre los pocos que podían insertarse con éxito en un contexto evangélico. En tercer lugar, los documentos del dossier constituyen una clara evidencia de cómo la autoridad sobre los resultados de la investigación fue efectivamente cedida a la comunidad por los investigadores externos: fueron los jóvenes protestantes quienes tomaron la iniciativa para determinar los contenidos de los materiales de educación de adultos y su posterior distribución y uso.

Una lectura detenida de los contenidos del dossier “Iglesia Evangélica” proporciona evidencias de cómo los documentos de Fals fueron compilados y utilizados. Demuestran una progresión radicalmente diferente de los enfoques estándar reflejados en la mayoría de las notas de campo académicas, que proceden desde una hipótesis o una pregunta de investigación, pasan a un período de recopilación de material, seguido de análisis y una eventual publicación final. En cambio, “Iglesia Evangélica” comienza con un informe etnográfico de María

37 Presbyterian Historical Society, Philadelphia, Worldwide Ministries, Self-Development of People, Correspondence, Reports on International Projects, 1970-1988, caja 2. Varios estudiosos han investigado los vínculos de Fals Borda y otros miembros de La Rosca con la Iglesia presbiteriana. Juan Mario Díaz Arévalo, “Orlando Fals-Borda or The Ethics of Subversion: Towards a Critique of Ideology of Political Violence in Colombia, 1948-1974” (tesis de doctorado, University of Roehampton, 2017), https://pure.roehampton.ac.uk/portal/files/443363/Juan_Mario_Diaz_Thesis.pdf; Moreno 2017; Mónica Cecilia Moreno, “Orlando Fals Borda: Ideas, prácticas y redes, 1950-1974” (tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia, 2017).

Cristina Salazar, esposa de Fals e investigadora de la Fundación del Caribe.³⁸ Su investigación fue encargada por la ANUC en 1973 y se centró en una comunidad pentecostal cercana a Cereté. Tras el informe, hay artículos de prensa sobre las misiones evangélicas y acerca de la política de los protestantes evangélicos en Colombia;³⁹ documentación de una disputa de 1972 entre el Sínodo Presbiteriano de Colombia y La Rosca de Investigación y Acción Social sobre el financiamiento de esta última por parte de la Iglesia Presbiteriana de Estados Unidos;⁴⁰ artículos y propuestas de los principales protestantes que promueven la integración ecuménica;⁴¹ información sobre eventos evangélicos organizados en Cereté para mantener a los fieles en la oposición a la ANUC;⁴² un memorando de entendimiento entre la Sociedad de Jóvenes Cristianos de Cereté y la Fundación del Caribe;⁴³ y un resumen de los contenidos verbales del folleto ilustrado *¡Escucha cristiano!* (Sociedad de Jóvenes Cristianos 1973), producido después de redactar el acuerdo.⁴⁴

En cuanto a los detalles del contenido del dossier, solo me enfocaré en algunos puntos importantes. En primer término, el expediente no contiene “notas de campo”, sino que, en su lugar, documenta un proceso que sus autores denominaron deliberadamente un “experimento”:

El folleto es un primer experimento [...] Otros folletos deberán tomar en cuenta los resultados para modificar la presentación y contenidos. Aunque no es un folleto marxista, está concebido dentro de la dialéctica marxista al destacar y utilizar contradicciones bíblicas y de ideología y práctica religiosas que demuestran o llevan a la lucha de clases.⁴⁵

Sin duda, el experimento implicó llegar a un sector de la sociedad costeña, los protestantes evangélicos, que habían sido muy resistentes a la ANUC y al movimiento campesino en general. Pero es aún más interesante el experimento epistemológico que dio lugar a *¡Escucha cristiano!*

38 CDRBR/M, 0731.

39 *Ibid.*, 0732.

40 *Ibid.*, 0733.

41 *Ibid.*, 0736, 0737.

42 *Ibid.*, 0734, 0735.

43 *Ibid.*, 0739.

44 *Ibid.*, 0743.

45 *Ibid.*, 0739, fol. 4162.

En cada página del folleto aparecen citas bíblicas acompañadas de exégesis, todas basadas en las necesidades y los derechos de un campesinado empobrecido del Caribe. Los contenidos verbales se yuxtaponen a ilustraciones del artista integrante de la Fundación del Caribe, Uliánov Chalarka; estas representan a trabajadores y campesinos costeños en unión directa con Cristo, Dios y otros seres celestiales. Es una especie de sermón ilustrado, lo cual es probablemente la razón por la que el guion fue mal catalogado por el Centro de Documentación como perteneciente a ese género. Si este fuera un dossier estándar conservado por un etnógrafo, todas las evidencias empíricas habrían sido compiladas antes de la redacción del artículo de investigación, que sería la culminación del proyecto. Por el contrario, “Iglesia Evangélica” funciona en lo que parece ser el orden inverso, es decir, comienza con un informe de investigación no directamente relacionada con el proyecto, que proporciona sus bases empíricas y establece los lineamientos de un proyecto participativo a través de un acuerdo escrito. Luego propone una metodología de investigación que se aparta radicalmente de las formas académicas de análisis establecidas, al emplear la exégesis bíblica en lugar de métodos de investigación sociológicos, históricos o económicos para la preparación de *¡Escucha cristiano!* y su posterior difusión. Así, el dossier presenta una aproximación estratificada, una fusión de las ciencias sociales estándar con epistemologías evangélicas propias de la comunidad local.

Finalmente, el proceso reproducido en el dossier también borra la distinción entre observador y observado de manera significativa. Como lo indica la progresión de los documentos, en diferentes puntos del proceso los diversos participantes asumen el papel de observadores; en efecto, ninguno de ellos toma la parte de los “observados”, ya que la investigación de María Cristina Salazar se llevó a cabo en una comunidad eclesial diferente. Los documentos recopilados en el dossier fueron generados por una serie de actores que se integraron completamente en el proceso de investigación, los contenidos se compilaban a medida que el proyecto maduraba y se produjeron documentos posteriores. En particular, Fals Borda no aparece aquí. No hay evidencia de notas de campo escritas de su mano, lo que sugiere que fue un proyecto en el cual Fals pudo haber estado solo tangencialmente ocupado. Por supuesto, esta es también una de las características del enfoque que Fals y la Fundación forjaron durante los tres años de su colaboración con la ANUC; ellos llevaron a cabo proyectos de investigación en los que todos los participantes, en un momento u otro, se veían obligados a ceder su autoridad intelectual a sus socios, ya sea a otros miembros del colectivo de investigación o a sus interlocutores campesinos. En este caso particular, esa autoridad parece haber sido conferida a María Cristina Salazar, Uliánov Chalarka y la organización juvenil cristiana de Cereté. En este sentido, el dossier también es ilustrativo de la investigación-acción.

Archivo y repertorio

Me di cuenta de la importancia de la organización del archivo de Fals después de varios años de trabajar con sus fragmentos. Fue solo cuando comencé a leer el archivo a través de lo que llamaré su “repertorio” —las acciones concretas que él y sus colegas tomaron para lograr sus objetivos políticos— que llegué a una explicación de por qué Fals organizó sus papeles como lo hizo y por qué eso debería importar. Tomé prestada la distinción entre el archivo y el repertorio de la estudiosa del *performance* Diana Taylor, quien hace una comparación entre lo que ella llama “el archivo de materiales supuestamente perdurables (es decir, textos, documentos, edificios, huesos) y el llamado repertorio efímero de práctica/conocimiento encarnado (es decir, el lenguaje hablado, la danza, los deportes y lo ritual)”.⁴⁶ La autora considera el repertorio como una serie de “paradigmas de creación de significado que estructuran los entornos sociales, los comportamientos y los posibles resultados”.⁴⁷ Me he apropiado de su noción de repertorio para enmarcar las ocupaciones de tierras, el intercambio de conocimientos en asambleas públicas o en cursillos, toda esa parte “efímera” que solo está parcialmente registrada en el archivo de Fals.

Si bien el activismo es el motor del archivo de Fals Borda —lo que lo llevó a organizar sus documentos para que reproduzcan el recorrido de las actividades en las que se involucró la Fundación del Caribe—, la colección de los documentos alojados en el Centro de Documentación Regional en Montería solo contiene rastros del repertorio de los tres años que La Rosca funcionó en Córdoba. Podemos estudiar la documentación que respalda muchos de los proyectos de la Fundación, los borradores y las copias finales de los materiales que produjeron, pero no conocemos el núcleo de la investigación-acción, es decir, la dinámica de la participación campesina en el proceso de investigación y la generación colectiva de formas institucionales que contienen huellas de las luchas históricas. Es en el repertorio, no en el archivo, que encontraría yo los argumentos y desacuerdos que marcaban el día a día de los investigadores y los acuerdos a los cuales tenían que llegar. Del archivo de Fals solo obtenemos la imagen más mínima de cómo se diseminaron los materiales educativos en las comunidades campesinas. La participación debe inferirse del archivo, no es inequívocamente evidente en sus páginas.

⁴⁶ Diana Taylor, *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas* (Durham: Duke University Press, 2003), 19.

⁴⁷ *Ibid.*, 28.

Cualquier etnografía del proyecto de Fals con la Fundación del Caribe debe equilibrar el archivo con el repertorio mediante entrevistas con los pocos sobrevivientes del proceso, pero también a través de otros medios de uso de materiales escritos (como leer las historias gráficas con artistas de cómic que puedan identificar el proceso mediante el cual fueron presentados paneles). Este es el mayor desafío que cualquier investigación enfrentaría al trabajar con un archivo de investigación-acción participativa, de hecho, probablemente con todo archivo.

Bibliografía

Archivos y fondos consultados

Centro de Documentación Regional del Banco de la República en Montería (CDRBR/M).

Obras secundarias

Archila, Mauricio. “La investigación activa en Cinep”. En *Una apuesta por lo imposible, Cinep 40 años*. Editado por Fernán González, 239-265. Bogotá: Cinep/Programa por la Paz, 2013.

Archila, Mauricio. “Trayectoria del diálogo de saberes en Colombia”. En *Hasta cuando soñemos: Extractivismo e interculturalidad en el sur de La Guajira*. Editado por Mauricio Archila, 47-116. Bogotá: Cinep/Programa por la Paz, 2015.

Boal, Augusto. *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba, 2005.

Bonilla, Víctor Daniel, Gonzalo Castillo, Orlando Fals Borda y Augusto Libreros. *Causa popular, ciencia popular: Una metodología del conocimiento científico a través de la acción*. Bogotá: La Rosca de Investigación y Acción Social, 1972.

Chalarka, Ulianov. *Historia gráfica de la lucha por la tierra en la Costa Atlántica*. Montería: Fundación del Sinú, 1985.

Clifford, James. “Power and Dialogue in Ethnography: Marcel Griaule’s Initiation”. En *Observers Observed: Essays on Ethnographic Fieldwork*. Editado por George W. Stocking, Jr., 121-156. Madison: University of Wisconsin Press, 1983.

Díaz Arévalo, Juan Mario. “Orlando Fals-Borda or The Ethics of Subversion: Towards a Critique of Ideology of Political Violence in Colombia, 1948-1974”. Tesis de doctorado, University of Roehampton, 2017. https://pure.roehampton.ac.uk/portal/files/443363/Juan_Mario_Diaz_Thesis.pdf

- Dumont, Jean-Paul. *The Headman and I: Ambiguity and Ambivalence in the Field-working Experience*. Austin: University of Texas Press, 1978.
- Fals Borda, Orlando. *Campesinos de los Andes y otros escritos antológicos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2017.
- Fals Borda, Orlando. *Historia doble de la Costa. Vol. 1: Mompo y Loba*. Bogotá: Carlos Valencia, 1979.
- Fals Borda, Orlando. *Historia doble de la Costa. Vol. 2: El presidente Nieto*. Bogotá: Carlos Valencia, 1981.
- Fals Borda, Orlando. *Historia doble de la Costa. Vol. 3: Resistencia en el San Jorge*. Bogotá: Carlos Valencia, 1984.
- Fals Borda, Orlando. *Historia doble de la Costa. Vol. 4: Retorno a la tierra*. Bogotá: Carlos Valencia, 1986.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Traducido por Jorge Mellado. México: Siglo XXI, 1970.
- García, Santiago. "La creación colectiva como proceso de trabajo en 'La Candelaria'". *Taller de Teatro* 1, n.º 1 (1979): 5-16.
- Guber, Rosana. *La articulación etnográfica: Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Buenos Aires: Biblos, 2013.
- Gutiérrez, Gustavo. *Teología de la liberación*. Salamanca: Sígueme, 2005.
- Jaramillo Jiménez, Jaime Eduardo. "Campesinos de los Andes: Estudio pionero en la sociología colombiana". *Revista Colombiana de Sociología* 3, n.º 1 (1996): 53-82. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/8689/9333>.
- Moreno, Mónica Cecilia. "Orlando Fals Borda: Ideas, prácticas y redes, 1950-1974". Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia, 2017.
- Ortega Valencia, Piedad y Alfonso Torres Carrillo. "Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular". *Revista Colombiana de Educación*, n.º 61 (2011): 333-357. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n61/n61a15.pdf>
- Parra Escobar, Ernesto. *La investigación-acción en la Costa Atlántica: Evaluación de La Rosca, 1972-1974*. Cali: Fundación para la Comunicación Popular, 1983.
- Pereira Fernández, Alexander. "El itinerario ideológico de Fals Borda, 1925-1957". Tesis de grado, Universidad Nacional de Colombia, 2005.
- Randall, Margaret. "¿Qué es y cómo se hace un testimonio?". *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 18, n.º 36 (1992): 23-47. <https://doi.org/10.2307/4530621>.

- Sanjinés, Jorge y Grupo Ukamau. *Teoría y práctica de un cine junto al pueblo*. México: Siglo XXI, 1979.
- Smith, T. Lynn, Justo Díaz Rodríguez y Luis Roberto García. *Tabio: Estudio de la organización social rural*. Bogotá: Minerva, 1944.
- Sociedad de Jóvenes Cristianos, Primera Iglesia Evangélica. ¡Escucha cristiano! Córdoba: La Rosca, 1973.
- Stoler, Ann Laura. "Colonial Archives and the Arts of Governance". *Archival Science* 2 (2002): 87-109. <https://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/stoler.pdf>
- Taylor, Diana. *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas*. Durham: Duke University Press, 2003.
- Trouillot, Michel-Rolph. *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press, 1995.
- Zamosc, Leon. *The Agrarian Question and the Peasant Movement in Colombia: Struggles of the National Peasant Association, 1967-1981*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Historia reciente, memoria y biografía

PATRICIA FUNES

Universidad de Buenos Aires/Conicet

Introducción

La historia política del siglo xx en Argentina estuvo atravesada por seis golpes de Estado de las Fuerzas Armadas (1930, 1943, 1955, 1962, 1966, 1976). No todos guardaron las mismas características: los hubo “restauradores” o correctivos de los “vicios”, y “demagogias” de la democracia y de los partidos políticos (1930, 1943, 1955, en menor medida 1962), así como instituyentes/institucionales (1966, 1976), estos últimos inspirados por la Doctrina de la Seguridad Nacional (en adelante, DSN) en el contexto de la objetivación de la Guerra Fría después del giro socialista de la Revolución cubana. La última dictadura militar (1976-1983) buscó como autolegitimación “extirpar al marxismo ateo internacional” por la subversión de los “reales y genuinos principios de la nación”, entendida bajo una interpretación de la “sociedad occidental y cristiana”.

El terrorismo de Estado conllevó un doble movimiento. La represión estatal actuó en las sombras: campos clandestinos de detención, tortura sistemática, desaparición forzada de personas y apropiación de niños nacidos en cautiverio por parte de los perpetradores fue el *modus operandi* que, sin embargo, dejaba voluntariamente suficientes rastros y señales para ser percibido. Como señaló tempranamente Norbert Lechner: “El nuevo autoritarismo no adoctrina ni moviliza como el fascismo. Su penetración es subcutánea; le basta trabajar los miedos. Esto es, demonizar los peligros percibidos de modo tal que sean insabidos. Actualizando un pánico ancestral la dictadura domestica a la sociedad empujándola a un estado infantil”.¹

1 Norbert Lechner, *Los patios interiores de la democracia: Subjetividad y política* (Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1988), 103.

El dispositivo se completaba con empeñosas publicidades oficiales encaminadas a negar la represión frente a las denuncias en los foros internacionales. “Los argentinos somos derechos y humanos”, “los desaparecidos no existen”, y tantos otros eslóganes intentaban contrariar el sentido de las denuncias por violaciones de derechos humanos, arrojándolas en el terreno de la calumnia, cuando no del extravío y la locura (por ejemplo, “las *locas* de Plaza de Mayo”, en alusión a las Madres que pedían por sus hijos en la Plaza del frente de la Casa de Gobierno).

El colapso del régimen militar, a partir de la guerra de Malvinas y el conocimiento social de lo sucedido, instaló la pregunta social: ¿cómo fue posible? Cuestión que retomaron las ciencias sociales y la historia.

El objetivo del trabajo es: 1) presentar una breve cartografía de temas y problemas del campo historiográfico de la historia reciente en Argentina y 2) exponer algunos resultados de una investigación en curso: la reconstrucción y análisis de las formas de resistencia y oposición a la última dictadura militar argentina por parte de las Madres de Plaza de Mayo (MDPM) a partir de un archivo personal para poner de manifiesto algunas aristas de la relación entre historia y memoria. En ambos casos, se señalarán posibilidades, límites y desafíos del campo.

Historia reciente. Breve cartografía

La historia reciente, del tiempo presente, actual o inmediata (denominaciones todas que han sido objeto de debates, y de las cuales la primera de ellas se utiliza de manera predominante en el campo historiográfico argentino) ha sido un área de investigación de una gran expansión en las últimas dos décadas. Inicialmente debió abrirse paso frente a prevenciones epistemológicas y metodológicas en el interior del campo historiográfico local. La historia reciente debió sortear dos objeciones: por un lado, la “proximidad temporal” con los hechos abordados. En principio y privilegiadamente la última dictadura militar (1976-1983), que restaría la necesaria objetividad de la reflexión científica. La segunda objeción giraba en torno a la escasez de fuentes documentales que hiciera posible contar con razonables anclajes fácticos que permitieran su reconstrucción.

Una de las inherencias de ese campo de estudio es que los historiadores están inmersos en temporalidades que no están clausuradas en el pasado y forman parte de sensibilidades sociales que se reactualizan. Por ejemplo, es el caso de la recuperación de la identidad de los por entonces niños y niñas nacidos en campos clandestinos de detención apropiados durante la dictadura, que ignoraban su identidad primordial, lo que marca intensidades y temporalidades

potentes que impactarían en las formas de pensar y escribir la historia. Ese pasado se vuelve presente con cada uno de los 130 “nietos recuperados” hasta el momento por Abuelas de Plaza de Mayo, aun cuando hayan transcurrido más de cuatro décadas de lo acontecido. Otro tanto el estatuto imprescriptible de los desaparecidos.

El vector privilegiado de la transmisión del terror en los primeros años posdictatoriales fueron víctimas, familiares directos o sobrevivientes de esa experiencia traumática, nucleados en diversos organismos de derechos humanos que establecieron un “régimen de memoria” muy activo en las demandas de memoria, verdad y justicia de gran poder de interpelación social y cultural. El historiador o la historiadora, entonces, se ubica en “la inmediatez del tejido social histórico”, asunto que lejos de ser naturalizado ha sido objeto de reflexiones y debates interdisciplinarios y comparativos con las experiencias totalitarias europeas. Quizá por esas coordenadas sociales y académicas, y lejos del elogio autocelebratorio, existe una producción historiográfica del campo que somete a examen las prácticas y los desafíos, de la historia reciente.²

Esas prevenciones fueron aventadas por la consolidación de investigaciones, tesis de posgrado y publicaciones (libros, artículos y revistas), sometidos a rigurosas evaluaciones y por la estabilización y permanencia de instancias académicas (jornadas, encuentros, talleres y revistas específicas) favorecidas por una excepcional coyuntura de expansión del sistema científico con la consiguiente profesionalización del campo. Ese itinerario ha sido acompañado por la creciente producción historiográfica sobre temas y problemas afines en el Cono Sur.

Otro tanto ocurrió con las fuentes para su estudio —una buena inherencia heurística de la historia—, que en los comienzos parecían fragmentarias o de muy difícil acceso. La apertura de archivos tan valiosos como delicados, por su sensibilidad y sigilo, estimuló las investigaciones del campo y contribuyó así a

2 Véase, entre otros, Gabriela Águila, “Las escalas de análisis en los estudios sobre el pasado reciente: A modo de introducción”, *Avances del Cesor* 12, n.º 12 (2015): 91-96. <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/handle/2133/12848>; Luciano Alonso, “Sobre la existencia de la historia reciente como disciplina académica Reflexiones en torno a *Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción*, compilado por Marina Franco y Florencia Levín”, *Prohistoria*, n.º 11 (2007): 191-204. <https://www.redalyc.org/pdf/3801/380135838010.pdf>; Marina Franco y Florencia Levin, *Historia reciente: Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (Buenos Aires: Paidós, 2007); Hernán Sorgentini y Mauricio Chama, “A propósito de la memoria del pasado reciente argentino: Notas sobre algunas tensiones en la conformación de un campo de estudios” *Aletheia* 1, n.º 1 (2010): 1-8. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68968>.

su factibilidad. También —como en pocas ocasiones en la cultura académica del país— los historiadores acompañaron la apertura, la gestión e incluso la creación —tratándose de archivos orales— de acervos, archivos y fondos documentales, solicitando y colaborando en el acceso a la documentación para las causas judiciales por crímenes de lesa humanidad reabiertas desde 2003.³ Tres ejemplos significativos son: 1) la apertura del Archivo de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA), primer archivo de espía político-ideológico completo y abierto a la consulta pública desde octubre de 2003, bajo gestión de la Comisión Provincial por la Memoria;⁴ 2) la creación del Archivo Nacional de la Memoria, que incluye el fondo de la Comisión Nacional para la Desaparición de Personas, Conadep;⁵ 3) el Archivo Oral de la Asociación Civil Memoria Abierta.⁶

Las relaciones entre el archivo y el testigo, el documento escrito y el testimonio, entre historia y memoria, y recientemente respecto de los criterios de “verdad” del juez y el historiador, han sido problemas fundacionales de este campo de estudio, que excede a la historia, pero en la que esta ha tenido un lugar muy protagónico como articuladora e interpeladora de otras disciplinas.

Respecto a lo “reciente” de la historia, en principio fue la última dictadura militar el objeto que comenzó a delinear contornos temporales y temáticos. Sin embargo, la formulación de preguntas sobre sus orígenes y genealogías impulsó estudios “hacia el pasado” (sobre todo, las décadas de 1960 y 1970), y los trabajos sobre memoria (por ejemplo, lugares, efemérides, creación de organismos de derechos humanos, políticas públicas y justicia transicional) extendieron su marco temporal hacia finales del siglo pasado y comienzos de este.

3 La justicia penal ha citado en sus fallos artículos o tesis doctorales o, más directamente, ha llamado a historiadores a declarar como “testigos de contexto”, en los juicios en curso, experiencia inédita en el campo sociohistórico nacional. Al respecto, véase María Abbattista, Ana María Barletta y Laura Lenci, “La historia va al tribunal en La Plata: Una vuelta de tuerca sobre comprender y juzgar”, en *Transiciones, memorias, identidades en Europa y América Latina*, ed. por Juan Piovani, Clara Ruvituso y Nikolaus Werz (Fráncfort: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2016), 62-76.

4 Patricia Funes, “El historiador, el archivo y el testigo”, en *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*, ed. por Jorge Cernadas (Buenos Aires: Prometeo, 2010), 89-118.

5 Gabriela Karababikian, *Guía de archivos útiles para la investigación judicial de delitos de lesa humanidad* (Buenos Aires: Memoria Abierta, 2011). <http://memoriaabierta.org.ar/wp/guia-de-archivos/>.

6 Vera Carnovale, Federico Lorenz y Roberto Pittaluga, *Historia, memoria y fuentes orales* (Buenos Aires: Cedinci, 2006).

Los primeros trabajos en las décadas de 1980 y 1990 sobre el régimen militar y la transición a la democracia provinieron de la sociología, la ciencia política, la economía o bien de fuera del ámbito académico.⁷ La producción historiográfica, más tardía, se ubicó temáticamente entre dos centros temáticos: la dictadura, el aparato represivo y la violencia estatal, por un lado, y la radicalización política y las organizaciones armadas, desde fines de la década de 1960, por otro lado, a su vez articulados con mayor o menor énfasis con enfoques memoriales de estos temas.⁸

Una encrucijada analítica que también ha sido problematizada con frecuencia fue la manera de disociar la violencia estatal de la paraestatal que precedió al golpe de Estado y los subperíodos en el interior de la dictadura. De ese tronco fundacional, el campo se abrió a un conjunto de temas con énfasis en la sociedad y la cultura: los organismos de derechos humanos, el movimiento obrero, las organizaciones armadas, las izquierdas políticas, el exilio, la construcción ideológica de las derechas, la vida cotidiana, las responsabilidades empresariales, los consensos pasivos y la vida cotidiana, la educación, la censura cultural, la justicia transicional y, excepcionalmente, la guerra de Malvinas.

Algunas cuestiones, muy sucintamente, pueden señalarse acerca de las deudas temáticas y conceptuales del campo. En principio, por ciertas dominancias en la actual formación y agenda historiográfica, quedan por analizar muchas aristas respecto del Estado, en términos muy concretos, del aparato estatal (dimensiones, estructura, funcionamiento); también queda mucho por analizar acerca de las políticas económicas, distributivas, financieras, monetarias y sus secuelas estructurales en la posdictadura.

La pregunta “¿cómo fue posible?” aún no está respondida: las interpretaciones recorren un rango entre la progresión de políticas autoritarias desde ¿1930?, ¿1955? y aquellas que subrayan la excepcionalidad radical del denominado Proceso de Reorganización Nacional. Otras vacancias que pueden señalarse giran en torno a las escalas de análisis. Aun cuando existan importantes trabajos regionales, en ocasiones suelen “nacionalizarse” ciertos rasgos dominantes

7 Dos textos que marcaron una agenda de problemas (ambos escritos fuera del ámbito académico) corresponden a Emilio Mignone, *Iglesia y dictadura: El papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar* (Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional, 1986) y Eduardo Luis Duhalde, *El Estado terrorista argentino* (Madrid: Argos y Vergara, 1983) (escrito en el exilio). Por otra parte, cabe mencionar la publicación de una copiosa producción de investigaciones periodísticas que excede los límites de este trabajo.

8 Marina Franco y Florencia Levin, *Historia reciente: Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (Buenos Aires: Paidós, 2007), 203.

de las áreas urbanas y menos desarrolladas las políticas dictatoriales en las áreas rurales.⁹ También en términos de escalas, los análisis comparativos con las dictaduras del Cono Sur (aunque existen investigaciones en curso y algunos resultados¹⁰) contribuirían a definir especificidades y singularidades nacionales aun cuando hayan estado inspiradas en la DSN. Sus postulados genéricos blindaron consensos activos y corporativos en el interior de las fuerzas armadas. Sin embargo, a nuestro juicio, se afincaron en tradiciones políticas anteriores, un repertorio de ideas disponibles en el pensamiento de las derechas tanto civiles como militares, que emergieron vigorosas en el clima desestabilizador que precedió a cada uno de los golpes de Estado y se activaron —funcionales y empáticas— con las sentencias de la DSN. Y no solo fueron las ideas, sino también los elencos políticos civiles representativos del pensamiento autoritario que formaron parte de los gobiernos dictatoriales.

Probablemente uno de los mayores desafíos de la cada vez más importante producción historiográfica sobre el tema sea desentrañar la dinámica cambio-continuidad, en las ideologías de las derechas —en muchos casos, expresiones solo de minorías electorales y sociales— que cobró centralidad en determinadas condiciones históricas de movilización social y se potenciaron por la acción castrense que, a su vez, compartía o escogía de ellas argumentos y apoyaturas. Esa mirada histórica comparativa permitiría profundizar las especificidades de cada una de las dictaduras, sus distintos formatos institucionales, las modalidades de ejercicio tanto de la dominación política como del uso (y abuso) de la violencia, las metodologías represivas, las políticas económicas (políticas neoliberales o desarrollistas) respecto de su común inspiración doctrinaria. Por ejemplo, el formato parlamentario de la dictadura en Brasil, el régimen civil-comisarial que imperó en gran parte de la dictadura uruguaya, el personalismo asociado a la institucionalización del régimen chileno, el recambio y los conflictos en el interior de las juntas militares en Argentina desde 1976 a 1983 que llegó a la exasperación de combinar “guerra interna” con “externa” (guerra de Malvinas) o la fachada pseudodemoliberal del “despotismo republicano” stronista (elecciones, partidos políticos, reformas constitucionales).

Esta voluntad comparativa ha tenido más desarrollo y resultados en las investigaciones sobre memoria colectiva en el Cono Sur: el lugar del testimonio,

9 Gabriela Águila, “Las escalas de análisis en los estudios sobre el pasado reciente: a modo de introducción”, *Avances del Cesor* 12, n.º 12 (2015): 91-96. <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/handle/2133/12848>.

10 Para una agenda de problemas comunes, cfr. Ernesto Bohoslavsky, Mariana Franco, Mariana Iglesias y Daniel Lvovich, comps., *Problemas de historia reciente del Cono Sur* (Buenos Aires: Prometeo, 2010).

las formas del recuerdo social, las efemérides, los lugares de memoria (monumentos, memoriales y marcas territoriales), las memorias militares y militantes, entre otros.¹¹

Otra sección áurea del campo ha sido el debate acerca de las relaciones entre historia y memoria. Esa relación suele estar tensionada entre el testimonio y el archivo, entre el poder evocativo y comprensivo, o bien, las sensibilidades y los datos. Sin embargo, no necesariamente esa relación es lineal ni excluyente. En la historia reciente convergieron dos movimientos: la reconstrucción y análisis de los hechos del pasado y de la memoria de estos. Como se señaló anteriormente, desde la transición a la democracia, fueron los sobrevivientes y familiares directos los protagonistas de la reconstrucción y transmisión del terror. Por ejemplo, el *Informe de la Comisión sobre la Desaparición de Personas* (Conadep) conocido como *Nunca Más* (1983) fue construido en gran parte a partir de testimonios. La decisión de publicar los más representativos fortaleció la palabra de los testigos, además de la acción reparadora del Estado, que se filiaba tanto a la “verdad” como a la “justicia”, estableciendo un piso consensual social sobre las más perversas violaciones de derechos y el mandato de “no olvidar”.¹² Desde entonces, ha habido una producción historiográfica ligada a las formas de memoria y, consecuentemente, sobre los cuidados metodológicos de su tratamiento, heredera y en diálogo con las contribuciones de la historia oral. No es una característica del campo historiográfico argentino, sino que se inscribe en un movimiento “memorialístico” que se activó hacia los años ochenta y noventa del siglo pasado en Occidente.¹³

11 Sobre esta temática fue fundacional la creación del “Núcleo de estudios sobre memoria”, dirigido por Elizabeth Jelin, y el proyecto “Memorias de la represión”, que reunió a sesenta jóvenes investigadores de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú, Uruguay y EE. UU. Sus resultados fueron publicados por la editorial Siglo XXI, España, en diez tomos, entre 2002 y 2005.

12 Emilio Crenzel, *La historia política del Nunca Más* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2014).

13 La pulsión memorialista se activó en Europa y en los Estados Unidos en la década de 1980 por el debate sobre el Holocausto y por los cuadragésimos y quincuagésimos aniversarios de simbólica carga política y masiva cobertura mediática (el ascenso de Hitler al poder en 1933, recuperado en 1983; la *Kristallnacht*, conmemorada en 1988; la Conferencia de Wannsee de 1942, en 1992; la invasión de Normandía en 1994, y el fin de la Segunda Guerra Mundial, evocado en 1995. Sumado al debate de historiadores en 1986, la caída del Muro de Berlín en 1989 y la reunificación en 1990. Su lectura a través del prisma de los genocidios en Ruanda, Bosnia y Kosovo refuerza la globalización del discurso del Holocausto. Véase Andreas Huyssen, *En busca del futuro perdido: Cultura y memoria en tiempos de globalización* (México: Fondo de Cultura Económica, 2002).

No nos es factible, por razones de espacio y oportunidad, desplegar esos debates en esta breve cartografía. Muy sintéticamente, los análisis en torno a los testimonios y la reconstrucción del pasado reciente, se tratara de la dictadura o de la violencia insurreccional, predominantemente se refieren a cuatro cuestiones: 1) las temporalidades e historicidades de los testimonios respecto de los lugares de interlocución y de los contextos sociales que clausuran o habilitan la palabra; 2) las mediaciones del historiador (mímesis, empatía, distancia crítica); 3) el testimonio como experiencia individual o colectiva; y 4) el testimonio como base empírica o como reconstrucción de experiencias y sensibilidades.

Consideramos que trabajar con el archivo personal de una madre de Plaza de Mayo, espacio intersticial entre el testimonio y el documento escrito más clásicamente considerado, puede contribuir a problematizar esas relaciones de tensión y complementariedad entre el archivo y el testigo, entre la historia y la memoria.

Historia, memoria y biografía: *Mamá Mercedes*

El 20 de junio se conmemora en Argentina el Día de la Bandera por el fallecimiento de su creador, Manuel Belgrano (la necrofilia de las efemérides en Argentina ha sido señalada en más de una ocasión). Durante décadas, en escuelas y regimientos se realizaba el “juramento a la bandera”. En el caso de los civiles que cumplían el Servicio Militar Obligatorio (SMO), llamados “conscriptos”, ese juramento sellaba su dependencia a la jurisdicción militar. Se llamaba “estar bajo bandera”.¹⁴

Atilio César Martínez Lagrava había ingresado al SMO en febrero de 1977 (uno de los años más álgidos de la represión dictatorial), tenía 24 años, trabajaba con su madre viuda y estudiaba antropología en la Universidad Nacional de la Plata. El 21 de junio, al día siguiente de “jurar la bandera”, nadie volvió a verlo.

Desde el momento de su ausencia su madre, Mercedes Lagrava de Martínez, transitó un camino de búsqueda, primero individual y luego grupalmente en la Asociación Madres de Plaza de Mayo (MDPM). Recorrió calles pegando fotos de su hijo, cuarteles, cárceles, ministerios, iglesias, abogados, tribunales en medio de la más despiadada tecnología de la muerte: la desaparición.

14 El servicio militar obligatorio se abolió en 1994 como consecuencia de la muerte de un conscripto a causa de torturas por parte de sus jefes militares en un destacamento de la Patagonia.

De manera más íntima, también guardó cada papel que registraba ese tránsito: anotaciones cotidianas, “ayudamemorias”, documentos oficiales. Muchas veces por necesidades concretas, para reunir “pruebas”: *habeas corpus* siempre denegados, formularios para las denuncias ante organismos internacionales, poderes legales de escribanos para su representación ante organismos estatales nacionales y del exterior. Pero en otras ocasiones los guardaba por razones menos prácticas: cartas personales con sus sobres, recortes de diarios, boletines de organismos de derechos humanos, recibos del pago de recordatorios y las peticiones a los dictadores en los diarios, recibos postales de correspondencia enviada (y, en muchos casos, nunca respondida), poemas y canciones. Papeles que registran pormenorizadamente la búsqueda de su hijo intentando explicaciones y transmitiendo “en tiempo real” datos, sensibilidades y emociones de ese tránsito. Papeles que organizó con un sentido y una voluntad. Mercedes Lagrava falleció casi diez años después de la desaparición de Atilio César. En 2002 una de sus hijas, Margarita Martínez Lagrava, donó los papeles de su madre al Centro de Documentación y Archivo de la Comisión por la Memoria.¹⁵

A nuestro juicio, ese archivo personal permite la reconstrucción y el análisis de un relevante campo temático sobre las formas de resistencia frente a dictadura militar: la denuncia de la desaparición forzada de personas, la conformación y consolidación de los organismos de derechos humanos, las redes de solidaridad en el exterior, las respuestas institucionales y corporativas a las demandas de verdad, durante el gobierno dictatorial y los primeros años de la transición democrática. Pero también evidencia una dimensión humana, afectiva e íntima: el de la destrucción y reconstrucción de certezas, visiones de mundo, estructuras de sensibilidad, en una situación límite. En función de nuestros objetivos, abordaremos solo algunos pocos tópicos que consideramos representativos de la documentación de ese Archivo para dar cuenta de las temporalidades, las formas del creer y del poder, desde esta experiencia subalterna.¹⁶

15 Ese gesto generoso y complejo fue acompañado de una carta en la que expresaba: “Es una manera de mantener viva la memoria y que las nuevas generaciones [...] puedan acceder a la información de esos años oscuros” FPML. Centro de Documentación y Archivo de la Comisión Provincial por la Memoria. Sobre la CPM, véase www.comisionporlamemoria.org. El fondo está ordenado en carpetas sin foliar, está digitalizado y se ha respetado su ordenamiento original. El FPML cuenta con información jurídica y judicial, alrededor de 250 cartas personales, documentación relativa a los organismos de derechos humanos (comunicados, panfletos, documentos originales en versiones preliminares), recortes de diarios y revistas (nacionales e internacionales), comentarios de Mercedes Lagrava, poemas, boletos de tren, postales, posters, entre otros.

16 Hemos analizado otros tópicos del Archivo y recuperamos aquí algunos de ellos en Patricia Funes, “Biografía, historia y política: Escrituras de sí de una Madre

“Mamá Mercedes” (como se llamó a sí misma y así la reconocían sus interlocutores epistolares) era viuda y tenía cuatro hijos (tres mujeres y un varón), atendía un pequeño kiosco con el que mantenía su hogar. Otras Madres eran amas de casa, o maestras de escuelas, en casi todos los casos tenían oficios sencillos y escasa o ninguna intervención pública. Vivía en la ciudad de La Plata (capital de la provincia de Buenos Aires), una de las ciudades más castigadas por la dictadura militar, quizá por su doble carácter de ciudad universitaria con un importante cordón industrial y obrero.¹⁷

En muchos casos estas mujeres solo excepcionalmente viajaban a la ciudad de Buenos Aires, a unos setenta kilómetros de la ciudad de La Plata, antes de la desaparición de sus hijos. La idea de viaje se expresa de manera literal en el Archivo: Mercedes guarda los boletos (*tickets*) del ferrocarril entre las estaciones de La Plata y Constitución (Ciudad de Buenos Aires) los días jueves cuando se dirigía a la ronda de la Madres en Plaza de Mayo o en ocasiones especiales.

Esos boletos del ferrocarril —que por entonces eran de cartón— están escritos en el reverso consignando una tarea o un estado de ánimo e intercalados entre las páginas del Archivo. En ellos abundan señales fragmentarias que remiten a momentos que hoy son considerados hitos en la construcción de la Asociación Madres de Plaza de Mayo: la peregrinación a la Basílica de Luján (el 7 de octubre de 1977, en la que las Madres utilizaron por primera vez el pañuelo blanco, que hasta hoy las identifica), las marchas de los jueves en la Plaza de Mayo, o sus presencias en la Conferencia Episcopal Argentina (en abril de 1980), para solicitar a los obispos que intercedieran ante las Fuerzas Armadas para conocer el paradero de sus hijos, mojonos despojados de su actual trascendencia. Las distancias podían ser más lejanas:

Yo era una mujer que no salía de mi casa si no era con mi esposo. [...] El año pasado [1982] resolví viajar con el dinero que me había quedado de la venta del kiosco. Me fui sola a Nueva York y a Washington para hablar con los organismos internacionales, sin saber el idioma. Resulta que el avión se paró por

de Plaza de Mayo”, *Crítica Contemporánea: Revista de Teoría Política*, n.º 7 (2017): 190-210.

- 17 De la ciudad de La Plata son oriundas tres mujeres pioneras de los organismos de DD. HH: Hebe de Bonafini (Madres de Plaza de Mayo), Estela de Carlotto (Abuelas de Plaza de Mayo) y María Isabel (Chicha) Chorobik de Mariani (Abuelas/Asociación Anahí). Véase María Maneiro, *Como árbol talado: Memorias del genocidio en La Plata, Berisso y Ensenada* (La Plata: Al Margen, 2005); Ludmila da Silva Catela, *No habrá flores en la tumba del pasado: Reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos* (La Plata: Al Margen, 2001); Gorini (2006); Ulises Gorini, *La rebelión de las Madres: Historia de las Madres de Plaza de Mayo (1976-1983)* (Buenos Aires: Norma, 2006).

dos horas y teníamos que cambiar de avión y yo no entendía nada así que me puse en la mitad de *hall* y empecé a hacer como que volaba como los pájaros. Y decía ¡New York! ¡New York! Y un señor me llevó a la cinta y me señaló el avión que era el mío.¹⁸

En las “escrituras del yo” es frecuente la representación de la vida como un viaje. El “cronotopo del viaje” ordena el flujo de los acontecimientos, refiere a la representabilidad de los eventos narrativos, los concretiza y encarna, “hace que la sangre corra por las venas”.¹⁹ El viaje es espacial (La Plata, Buenos Aires, los Estados Unidos) pero también es por el tiempo o en el tiempo. Se advierte en algunas de esas frases que se multiplican a lo largo del archivo, entre otras, “El dolor es un momento muy largo. Noviembre, 1981”.

Consideramos que una serie de valores y visiones del mundo que precedían a la desaparición de su hijo fueron puestos en tela de juicio, otros quedaron incólumes, incluso enfatizados. Significados sobre el Estado, la Nación, las Fuerzas Armadas, la Iglesia, la Democracia, la Prensa, la Ciencia, la Educación, la Familia, mayúsculas de una matriz identitaria, fueron revisadas a veces en tono de soliloquio e introspección, otras, dialogando y confrontando con eventuales interlocutores.

La nación “occidental y cristiana”

¿Cómo repensó la nación, sus símbolos y representaciones a partir de las cerradas apropiaciones por parte de las Fuerzas Armadas? Tanto más atravesando la experiencia de un desaparecido en un cuartel militar. Esta era, por ejemplo, la situación del hijo de Augusto Conte Mac Donell, miembro fundador del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS).²⁰ En cada carta que envía en representación del CELS a familiares y víctimas, Mercedes agrega en el sobre “muy linda carta de un padre de un soldado en igual condición que el mío” (agosto 25, 1980) o en el sobre de una carta personal anota: “¡Hermosa! Conte dice *pido por todos*” (diciembre 17, 1980). La población “conscriptos desaparecidos”, a nuestro

18 Entrevista a Mercedes Lagrava, *Caras y Caretas*, agosto de 1983.

19 Mijail Bajtin, *Estética de la creación verbal* (México: Siglo XXI, 2008).

20 Fue dirigente del Partido Demócrata Cristiano y un referente de los derechos humanos como fundador del CELS. Su hijo Augusto María desapareció cumpliendo con el SMO. Desde ese momento, él y su mujer, la psicóloga Laura Conte (Madre de Plaza de Mayo), no cesaron en su búsqueda y en sus denuncias. En las primeras elecciones posdictadura alcanzó un escaño en la Cámara de Diputados “por los derechos humanos”. Fue un “Padre de Plaza de Mayo”. Se suicidó en 1994.

juicio, ha sido poco abordada en el campo historiográfico, ya que su subordinación a la esfera militar dotaba a los conscriptos de algunas especificidades legales pero también afectivas para Mercedes, que era viuda. De allí que las cartas del CELS (muy importantes para todas las Madres, ya que contribuía a dar amparo legal y asesoramiento para presentar ante la justicia, por ejemplo, los *habeas corpus*) tuvieran un significado adicional si las enviaba Augusto Conte, por su condición a la vez masculina y universitaria. Esa empatía por la común experiencia de dos hijos conscriptos desaparecidos es reconocida por Conte en alguna carta de carácter más personal:

Por supuesto leí su solicitada. En esta madre increíblemente valiente y luchadora está presente su hijo y todos nuestros hijos, de la forma que sea. Muy en particular nuestros queridos e inolvidable soldaditos. Pero además quiero agradecerle de todo corazón que en medio de sus esfuerzos y sacrificio haya tenido la percepción y el cariño de ver mis preocupaciones y tristezas. [...] Pero aunque a veces ocurra Ud. sabe bien que no aflojaré en la lucha.²¹

A lo largo de los años, Mercedes escribe y reescribe un texto que va completando en el que intenta fijar exactamente cada detalle para describir el día que media desde que su hijo entró al regimiento para la jura de la bandera y su desaparición:

Me acuerdo que tuvimos que arreglar un traje [...], quedó lo más bien. Un zapatero que siempre me pregunta por él, le hizo los zapatos nuevos y todo. Fuimos al desfile, con mucho orgullo, toda la familia y yo me puse en el palco para verlo jurar. Así que juró su bandera y a la noche volvió a casa para ver si lo pasaban por televisión [...]. A mañana temprano se fue, a cumplir, como siempre. Y esa noche ya no volvió.²²

A partir de ese momento se registra en el Archivo su búsqueda en los cuarteles, las solicitudes de entrevistas, los contactos para ver si alguna autoridad militar podía acercarle algún dato del paradero de Atilio.

El silencio de las autoridades dictatoriales intenta ser neutralizado por los innumerables textos que describen las circunstancias de la desaparición con aquellos retazos que puede averiguar:

El 21 de junio alrededor de las 20 hs. estaba en el Comando en Jefe del Ejército, distrito militar La Plata, a cargo del Coronel Martínez y es enviado en comisión al Regimiento 7 de Infantería donde debía entregar un sobre cerrado. La orden

21 Carta de Augusto Conte, 18 de septiembre de 1981.

22 Entrevista a Mercedes Lagrava, *Caras y Caretas*, agosto de 1983.

es transmitida por el suboficial Altieri. A los cinco meses una persona que no se identificó me llamo por teléfono comunicándome que había visto a Atilio en un campo de concentración, que estaba vivo y atado con alambres de púas.

En otro escrito, sin fecha, señala que le llega una carta anónima de un joven que salió del encierro “dijo que estaba bien, que a veces le daba un cigarro y que él creía que pronto saldría, que no estaba comprometido en nada grave. Tendría un ideal. ¡Quién no los tiene a los veinte años!”. Mercedes se aferra a la segunda versión. Pero entre las reescrituras insiste en la responsabilidad de las autoridades militares: “Al tiempo localicé el reloj de mi hijo en manos de un miembro de las FF. AA. y conseguí que me fuera devuelto junto con el bolso de Atilio”. También atesora un poema escrito por su hijo en una servilleta de papel, por la transparencia, la letra manuscrita se lee muy mal. Lo escribe en otro papel, identifica que el poema es de Pablo Neruda y agrega: “El último escrito de Atilio por el papel se supone que es en una confitería”. Si la búsqueda era tenaz, seguramente no hubo rincón de su propia casa donde buscar rastros, señales y explicaciones para componer/recomponer la identidad de Atilio.

En varios escritos, señala: “Con orgullo de madre *lo entregué* al ejército a servir a su patria. Él como muchos chicos abandonaron sus estudios universitarios para ir a cumplir con este deber” (énfasis añadido). Neutraliza, así, la posibilidad de fuga, objeción de conciencia o deserción, argumento esgrimido por distintos agentes de las FF. AA. Su explicación desde 1980 en adelante se desliza hacia las responsabilidades con nombres y apellidos: “El Coronel Carlos José María Martínez es responsable directo de la desaparición de mi hijo, al poseer la patria potestad según lo establece la ley al haber desaparecido después de la jura de la bandera”. Y acompaña ese escrito con la constancia del llamado al servicio militar de su hijo, que exhibe “como prueba”.

Un núcleo potente del Archivo son las numerosas descripciones de su hijo. Hay dos tipos de descripciones: una es para presentarlo en las denuncias y las solicitadas en los periódicos y publicaciones, en la justicia, hacia la sociedad. En este caso, se resaltan los valores humanos, cotidianos “normales” de su hijo, frente a los discursos demonizadores y casi monstruosos que imponía la dictadura sobre los “subversivos”. Fueron estudiantes, deportistas, buenos compañeros, queridos en sus barrios, en sus escuelas y universidades. Es el caso de la nota biográfica dominante de Atilio: estudió la escuela primaria y secundaria en la escuela de los Hermanos Maristas de La Plata, donde recibió la medalla de “mejor amigo”, era jugador de rugby. Mercedes describe una y otra vez a Atilio y al lado pone los recordatorios en los diarios del día de su desaparición (sin esa palabra), los sueltos de las misas en su memoria en el día del cumpleaños, es decir, compone *collages* en distintas páginas del archivo y

señala con flechas comentarios: “Este aviso salió un poco chico”, “Este es Atilio en la escuela primaria”.

Pero hay otra descripción, más personal, que ensaya en borradores, algunos de los cuales están desordenados, en papeles sueltos, sin fechas. Ajusta una y otra vez la descripción de su hijo la última vez que lo vio, queriendo retener cada detalle, por nimio que fuera: “Atilito. Pantalón gris franela Pullover [sic] rojo oscuro cuello alto medio veteado rojo. Mocasines marrones. Campera ‘Farguez’ en la oreja de costado 4 o 5 verruguitas”. Ese pequeño trozo de papel está suelto, no tiene fecha. Aun así, es muy impresionante el efecto retrospectivo, temporal, de la frase “campera *Farguez*” (*Far West*) un destilado iconográfico de la generación de los años setenta. Y las “4 o 5 verruguitas al costado de la oreja” seguramente son pistas para una posible y temida identificación.

Uno de esos reaprendizajes y duelos que probablemente recorrió fue la complicidad y coparticipación de la jerarquía de la Iglesia católica con la dictadura. Esta Madre de Plaza de Mayo era una mujer creyente, sus hijos habían ido a colegios religiosos, tenía una correspondencia asidua con sacerdotes, seminaristas y monjas que, subterráneamente y en contra de la Iglesia oficial, acompañaban los reclamos y la reunión de los familiares.

Las tensiones se expresan con transparencia. Ella elige contraponer dos cartas: la del presidente de la Comisión Episcopal Argentina, monseñor Prima-testa, quien frente al pedido de ayuda le responde: “Las autoridades eclesiásticas, lamentablemente, no cuentan con medios efectivos para lograr tan ansiada respuesta” (29 de julio de 1981).²³ En el sobre Mercedes anota: ¡El cinismo! La otra se encuentra inmediatamente debajo: una carta de apoyo y solidaridad de los frailes menores capuchinos. Mercedes anota: ¡La sinceridad! (mayo 30, 1981). Otro tanto la carta protocolar y sin respuestas a su reclamo ante el Vicario Castrense (noviembre 25, 1982) respondida de manera burocrática, que se contrapone con la larga serie de cartas de Jaime de Nevares (obispo de Neuquén y miembro de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos). En ellas el obispo agradece que Mercedes haya donado toda la ropa de su hijo a los seminaristas de Neuquén. A sugerencia del Obispo, ha “adoptado” un seminarista, recientemente huérfano, que se ofrece a “ocupar en lo que sea posible, el lugar de su hijo”.²⁴ Mercedes agrega en el sobre: “Hijo del afecto”. Las cartas son de consuelo y cariño recíprocos, comparten las noticias de actos, misas y solicitudes públicas de los organismos de derechos humanos (en adelante, DD.HH.) y concluyen casi invariablemente con la frase “Abrazo de paz y bien”.

23 Hemos constatado en varias ocasiones exactamente la misma carta dirigida a otras Madres de Plaza de Mayo.

24 Carta de Abel, Neuquén, 12 de octubre de 1981.

Esas cartas que permiten reconstruir las estrategias de los organismos de DD. HH. para visibilizar el reclamo a las juntas militares por la violación de DD. HH. y la aparición con vida de los “desaparecidos”: las solicitadas de las Madres, la visita de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA (1979), la audiencia de las Madres de Plaza de Mayo con el papa Juan Pablo II en Brasil (6 de julio de 1980), el Premio Nobel de la Paz para Adolfo Pérez Esquivel (octubre 12, 1980), la guerra de Malvinas, entre otros. Las MDPM y otros organismos de DD. HH. buscaron cada clivaje institucional para que la opinión pública escuchara sus reclamos. Como los registros son contemporáneos a los hechos, evidencian, sin teleologías, los avances y retrocesos para quebrar ese “muro de silencio” (frase que se repite innumerables veces y fue el título de una película sobre el tema de la realizadora Lita Stantic).

Los silencios también hablan en esas páginas. Sin comentarios, deja el recibo postal de una carta enviada a la esposa del dictador Carlos Rafael Videla a Campo de Mayo, por la fecha, seguramente pidiéndole por su hijo en el Día de la Madre, a escasos cuatro meses de la desaparición de su hijo Atilio (octubre 12, 1977), que no fue contestada.

Mercedes escribe y escribe muchas cartas. En el país: a las juntas militares, a la Corte Suprema de Justicia, a gobernadores, a los intendentes, a obispos, a periodistas, a embajadores, a actores de la televisión. También a científicos. En una de las páginas del archivo, Mercedes recorta una nota periodística titulada “¿Por qué se habla más de Maradona que de los grandes científicos, por ejemplo, de Luis Federico Leloir?” (Premio Nobel de Química en 1970). Subraya dos opiniones de lectores de apoyo al científico y anota “¡Bárbaro!”. En la página siguiente adjunta un escrito:

29 de octubre 1982. En la cama esperando el diario. Quisiera ser un granito de arena de lo que es el Dr. Leloir. Leo mucho sobre él [...]. Exhibe su modestia, su sencillez, es el genio en persona. Bárbaro, son Sres. Doctores, es el verdadero campeón científico y perdón si tengo el orgullo de tener alguna carta de él, soy feliz y quizá un poco orgullosa que él distrajo su valioso tiempo en mí, comprendió el doloroso caso de mi hijo y repudia esos actos del gobierno.

La carta es una sobria esquila con papel membretado del laboratorio del biólogo: “Estimada señora Martínez. Muchas gracias por sus saludos de cumpleaños. Su carta me resultó muy emocionante. Comprendo su dolor. Cordialmente. Luis Federico Leloir”. En primer lugar: Mercedes averigua el día del cumpleaños del bioquímico, la dirección, le escribe, él le contesta, pero es dable advertir la distancia entre la interpretación de Mercedes y la esquila: el científico no repudia esos actos del Gobierno.

La patria, la bandera, las armas y sus símbolos nacionalistas y defensores de la sociedad “occidental y cristiana” del discurso oficial se le volvieron extranjeros. La legitimidad social de la ciencia y el conocimiento fue un valor que, a nuestro juicio, Madres y Abuelas de Plaza de Mayo portaban antes de la desaparición de sus hijos y nietos y reforzaron a partir de ese momento.

Entre mujeres

Con profundo dolor leí las dos cartas, y el habeas corpus y miré los seis pañuelitos adjuntos. [...] Pasé mi niñez en Checoslovaquia bajo la dictadura nazi durante la Segunda Guerra Mundial [...]. Sé de qué se trata y lo que hago es para evitar que la historia se repita. El nombre de Atilio ya aparece en la lista larga de Amnistía Internacional. Entiendo la impaciencia: en la Guerra perdí a mi padre y a mi hermano.²⁵

Una parte importante de la colección está compuesta por cartas de miembros de organizaciones humanitarias internacionales de defensa de los DD. HH.²⁶ El 80 % de las cartas están escritas por mujeres.

El Archivo se abre con el emblemático pañal/pañuelo con la inscripción “Atilio César Martínez Lagrava, soldado conscripto-desaparecido, junio 21, 1977”. Ese pañuelo representa a las Madres de Plaza de Mayo desde su creación (30 de abril de 1977) hasta la actualidad. Con ese pañal por toda protección se dirigían a reclamar a las juntas militares en frente de la Casa Rosada por sus hijos. Esa ronda alrededor de la Pirámide de Mayo nació a partir de la necesidad de interpelar a los dictadores sobre el paradero de sus hijos sin quebrar el Estado de sitio que imperaba durante la dictadura militar. Primera originalidad: caminar “alrededor de la Pirámide de Mayo” no podía ser considerado una “manifestación”.

25 Carta de Marketta, coordinadora del Programa de Acción para Argentina de Amnistía Internacional en los Estados Unidos, 18 de febrero de 1982.

26 Asociación de los Cristianos para la Abolición de la Tortura (ACAT, Francia), Amnistía Internacional (secciones francesa, norteamericana, alemana), SAAM (Solidaridad con las Madres Argentinas, en Holanda), de las iglesias (Church of Saint Francis de Sales, Anti-defamation league, en Nueva York), organismos intergubernamentales (División de Derechos Humanos de las Naciones Unidas), Estatales (embajadas), organizaciones científicas y humanitarias, asociaciones de argentinos en el exilio articuladas a redes transnacionales (*Comité de Defesa dos Direitos Humanos para os Países do Cone Sul/Clamor, Denuncia*), entre muchas otras. Sobre las redes transnacionales de solidaridad con documentación de este archivo personal, véase María Soledad Catoggio, “Recorrer y tejer las redes del exilio”, en *Exilios: Un campo de estudios en expansión*, comp. por Soledad Lastra (Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2018), 95-111.

“¿Qué acontece cuando las fronteras de los espacios familiar y nacional se desdibujan, cuando se rompen los pactos, cuando procesos de fragmentación social alteran la organización familiar y social que garantiza la construcción de una historia identificatoria?”²⁷ En la actualidad, las Madres afirman “ser paridas por sus hijos”. La asociación mujeres-madres-parición-pañal-bebés-hijos permitió la permanencia de una demanda que estaba despojada de cualquier simbología precedente que la asociara a una protesta. Ese lugar público/político puso en discusión las funciones que la dictadura impuso acerca de las relaciones familiares “pervertidas por el enemigo interno”.

Desde la propia agenda social de las Madres, el poder disruptor fue esa afirmación del vínculo biológico, deslizándolo de lo individual a lo colectivo, de lo privado a lo público y la inversión: “Ser paridas por sus hijos”. El parentesco y sus principios normativos aparecen aquí en la base de la interpelación al poder.

Con esa intención, Judith Butler volvió recientemente sobre la obra de Sófocles para subrayar la ejemplaridad del estatus político de esta figura femenina que desafía al Estado no sólo a través de un acto —el entierro de su hermano— sino de la operación de lenguaje que este desafío condensa. Antígona representaría el parentesco como una esfera que condiciona la posibilidad de la política sin haber ingresado nunca a ella.²⁸

Aun siendo miembro desde los comienzos de Madres de Plaza de Mayo, Mercedes Lagrava tiene una posición pendular entre esa pertenencia y su individuación, o bien la factura del archivo lleva a remarcarla. Quizá se vea relevada de mayores consideraciones acerca de las manifestaciones públicas de MDPM porque guardó sus boletines (incluso en primeras versiones corregidas y divulgados subterráneamente) y en el Archivo escoge solo algunas de sus declaraciones. En varias ocasiones refrenda aquellos documentos colectivos con su nombre agregado sobre el original firmado. Por ejemplo, el Boletín de MDPM del 21 de enero de 1981, se abre con una carta al general Jorge Rafael Videla firmado por María del Rosario Cerruti (secretaria) y Hebe de Bonafini (presidenta) de MDPM. Mercedes agrega su nombre, refrendando el contenido de la denuncia.

Ella firma sus cartas como “Mamá Mercedes”, nombre que eligió ella misma y hacen suyos sus interlocutores o bien corrige o sobreimprime deliberadamente. En una carta de Danielle Mitterrand (París, 4 de noviembre, 1985) a *Madame*

27 Judith Filc, *Entre el parentesco y la política: Familia y dictadura, 1976-1983* (Buenos Aires: Biblos, 1997), 76.

28 Ana María Amado, “Herencias: Generaciones y duelo en las políticas de la memoria”, *Revista Iberoamericana* 70, n.º 202 (2003): 137. <http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/download/5690/5837->

Mercedes Lagrava de Martínez, ella agrega la traducción del francés y acota: “Carta de la Señora Mitterrand a *Mamá Mercedes*”.²⁹

La mayoría de las mujeres no son tan ilustres ni públicas. Una parte de las cartas recibidas son acercamientos a partir de las notas que Mercedes escribe para publicaciones católicas del exterior. Una serie de cartas proviene de una mujer boliviana residente en Arizona que ha leído en una publicación católica una nota de Mercedes y comienza a escribirle. La mujer es una migrante de Santa Cruz de la Sierra que vive en Estado Unidos:

Hoy causalmente leí su carta en un periódico católico. Le escribo por mala suerte y sin nada positivo pero sí para ofrecerle una mano amiga que como madre comprende su dolos. Yo soy Boliviana y vivo en este país [hace] cinco años y medio, tengo un hijo y cuatro hijas los cuales tres están en mi patria y dos conmigo.³⁰

Con el tiempo también narra su desarraigo, las dificultades económicas (pero igualmente le manda los sellos postales para que Mercedes no deje de escribirle por razones económicas) y en una de esas cartas comparte su gran pena por la violación de su hija de catorce años en la escuela y posteriormente el nacimiento del niño.

La figura de la “madre” desde los defensores de la dictadura militar asume otras características. El 14 de mayo de 1981, la revista *Gente* publicó en su espacio para los lectores una “Carta abierta a las Madres de Plaza de Mayo”. En la nota, Zulema D. de Coll Areco responsabiliza a las madres por sus hijos “subversivos” sintiendo compasión porque perdieron a sus hijos “pero, de alguna manera, aunque no lo van a reconocer públicamente, ustedes son responsables de la suerte que corrieron”. Egrime ser madre de cinco hijos y dice:

si el día de mañana mis hijos no son hombres de bien, para defender sus familias, para servir a Dios y para engrandecer a la Patria yo, como madre, habré fracasado y seré responsable fuera de toda excusa de que ellos tomen el camino

29 “Querida Señora: He recibido vuestra carta y quiero agradecerle mucho, con ímpetu, vuestros deseos que me han tocado mucho. Comprendo vuestro dolor y me asocio a Ud. comprendiendo cómo la desaparición de un hijo jamás puede ser aceptada por una madre. Sé cuánto el presidente Alfonsín y el Gobierno argentino están atentos al drama que viven sus ciudadanos y que todo está puesto en marcha para efectuar las búsquedas necesarias. Sepa que a pesar de la distancia mis pensamientos van a menudo hacia Ud. que ha sufrido tanto. Crea mi querida Señora que mis sentimientos son los mejores. Danielle Mitterrand” (París, 4 de noviembre de 1985).

30 Carta de Dora J. Arizona, 17 de mayo de 1983.

equivocado. [...] En este país hubo una guerra, una guerra sucia. Una guerra donde el que estaba al lado mío sonriéndome podía ser mi peor enemigo. Una guerra donde cada día se salía a la calle y no se sabía si uno volvía.

En el recorte de la carta archivada, Mercedes anota junto al encabezado de la sección de la revista que afirma que el espacio es de los lectores: “La mía no la publicaron”. En la página siguiente, aparece su réplica mecanografiada fechada el 20 de mayo de 1981, dirigida a Aníbal Vigil, director de la revista. Mercedes interviene públicamente, discute con argumentos sólidos, pregunta si esa madre justifica “que los chicos desaparecidos deban sufrir un castigo doloroso e inhumano sin que medie un juicio previo”. Y, con las palabras posibles de ser dichas y escuchadas en medio de la dictadura, defiende la militancia de su hijo: “pienso que esa generación está constituida por seres humanos excepcionales, sanos de espíritu, pensantes, sensibles, valientes, que lucharon con la conciencia limpia y con un sentido de moral insobornable, para que sus hijos vivieran un mundo mejor”.

Contradice el concepto de “guerra sucia”: “Ud. Sra: se preguntó ¿Quiénes juzgan y firman la sentencia de muerte de tantos inocentes? Si usted es madre piense un poco antes de opinar: fue una guerra sucia, sí, pues no hubo tanques ni se luchó de frente”. La carta fue publicada en el diario *Herald* el 22 de mayo de 1981 con el título *A mother's answer*. Está adosada en el mismo folio que su carta original.

Probablemente la sección del Archivo más reveladora de esta relación entre mujeres sean las numerosas cartas de miembros de asociaciones defensoras derechos humanos. Es el caso de una sostenida correspondencia que Mercedes mantenía con un grupo de mujeres francesas pertenecientes a ACAT y de Amnistía Internacional (secciones francesa, norteamericana y alemana). También con un matrimonio de Porto Alegre perteneciente a Clamor.

El diálogo epistolar revela una característica muy propia de lo femenino. Una parte de esas cartas son las noticias sobre los actos, la propaganda, los eventos organizados para denunciar las violaciones a los derechos humanos en el Cono Sur, la ayuda económica:

Conocemos el ánimo que tiene y desearíamos ayudarle materialmente. Vender todo lo que posee, incluso el reloj de su padre es extraordinario. ¿Aceptaría este signo de amistad de sus amigos franceses que la quieren profundamente tanto como su hijo? Esta ayuda también le permitiría hacer más avisos en los periódicos y esto reduciría los gastos en sellos postales.³¹

31 Carta de Suzanne, París, 24 de enero de 1984.

Mercedes guarda cada factura de gastos por sus solicitadas y sueltos publicados en los diarios y lleva escrupulosas cuentas de lo que gasta en ellas. Es muy probable que también enviara esos recibos a aquellos que la ayudaban económicamente. Se deduce de la carta que llegó diez meses después de la antes citada:

El dinero que nosotros le enviamos para la búsqueda de su hijo Atilio y para Usted misma no debe causar ningún malentendido. Nosotros no queremos un recibo, ni un informe del uso que Usted hace. El dinero que le enviamos es un signo de amistad de buenos amigos franceses que no olvidan a Atilio ni a su valiente mamá ni a todas las Madres argentinas.³²

Las marcas temporales en esos intercambios epistolares también son elocuentes ¿cuánto tardaba una carta de Buenos Aires a Francia y viceversa?:

Recibí la Revista El Porteño, el diario de Las Madres y los documentos llegaron la víspera del 1 de Mayo, ellos tardaron 7 semanas para llegarme. ¡Un tiempo récord increíble! Le mando con esta carta los dibujos que le hicieron mis hijos. ¿Comprende mi malo español?³³

Intimidades y trascendencias se entrelazan entre las páginas del Archivo: política y cotidianidades. Al comienzo de la correspondencia prima la solicitud de información para los “padrinos” o “madrinas”: formularios para tramitar denuncias, solicitud del *habeas corpus*, envío de cartas a las autoridades militares, eclesiásticas, políticas argentinas, solicitadas en los diarios, maneras de visibilizar el reclamo en el exterior, aquello que la dictadura denominó la “campana antiargentina”: “Escuchamos en la televisión francesa un reportaje al músico Miguel Angel Estrella. Dijo que Tucumán era conocido como el *pequeño Vietnam*”.³⁴ En cada sobre que está pegado en los folios ella anota el día que la recibió, cuándo la contestó y otras consideraciones. “Hicimos una manifestación en la plaza principal de München, parecida a las que hacen las Madres en Buenos Aires: portamos cartelones con los retratos, los nombres y las fechas de desaparición. Yo llevaba el de Atilio” (Carta de Sigrid, Múnich, 5 de junio, 1982).

Quien escribe es la responsable (“madrina”) de Atilio por Amnistía Internacional (AI), sección Alemania. Ese conjunto de cartas ameritaría un artículo

32 Carta de Suzanne, París, 30 de octubre de 1984.

33 Carta de Suzanne, París, 30 de mayo de 1985.

34 Carta de Jacquelin, Adrienne y María, París, 3 de mayo de 1984. El pianista tucumano fue secuestrado y torturado durante 27 meses entre 1977 y 1978 por grupos paramilitares en Uruguay. Fue liberado por la presión de músicos y artistas reconocidos mundialmente.

aparte. La correspondencia es sostenida a lo largo de cinco años. Por otra parte, Sigrid conoció a Mercedes personalmente durante un viaje que le encomendó AI a Chile y Argentina. Con un español que va mejorando esmeradamente con el tiempo, esta profesora de Educación Física y estudiante de Ciencias Sociales de 29 años despliega con gran conocimiento un pormenorizado registro de los últimos años dictatoriales y los comienzos democráticos. Hace preguntas precisas tanto de la situación política del país como del contexto social de Mercedes y comparte también las acciones de AI en Europa por los presos y desaparecidos del Cono Sur con tanto afecto como compromiso. Adicionalmente, establece relaciones con Madres y Abuelas de Plaza de Mayo tanto en Alemania como en Argentina:

Llegaron todas sus cartas con las fotocopias de las cartas a su hijo, el *Habeas Corpus*, la “Semblanza” y el “Resumen de lo ocurrido”. Hasta ahora escribimos cartas al gobierno, al presidente, a los miembros de las embajadas, sin respuesta. ¿Usted puede enviarme una fotografía de su familia? Una familia feliz con los niños. Claro, solamente si le conviene a Ud.³⁵

Acá se está pasando la película *Missing* ¿la vió? Es sobre los desaparecidos en Chile. Organizamos cada día entre las 17 y las 21 hs. un *stand* de información sobre las dictaduras. “En el cine colocamos muchas cartas en favor de Atilio [...]. Un grupo de 12 o 14 jóvenes que todavía están en el colegio quieren apadrinar 7 “desaparecidos” de Argentina, creo que con la película *Missing* aumenta el interés. Muchos saludos de mi madre que le agradece mucho el pañuelito y el poema *Mes de la madre*.”

También se señalan los sigilos y sobreentendidos en la correspondencia muchas veces interferida por la dictadura: “Importante: este sobre con 23 fotos llegó aquí a Buenos Aires y la Aduana lo devolvió cuando el gobierno del Proceso. Ahora entró con las 23 fotos con otro sobre arriba. Y la dirección y el remitente estaban claras. Mamá Mercedes”.

Pero entre esos relatos se intercalan las fotos de los hijos, las recetas para hacer dulce de leche con leche condensada, empanadas argentinas o las revistas de tejido:

Lindos los versos que me enviaste *Pañuelo Blanco* a mí me parecen de su autoría [...]. Acá quedo rezando por Ud. y por Atilio. La revista argentina que más me gusta es *Labores* porque tiene muchos trabajos de crochet y tricot y ese es mi “hobby”. Y le pide que se la envíe.³⁶

35 Carta de Sigrid, Múnich, 9 de marzo de 1983.

36 Carta de María, Porto Alegre, 29 de mayo de 1980.

También, leídas especularmente, contribuyen a reconstruir hechos comunes, sensaciones y estados de ánimo y a historizarlos. Por ejemplo: “Cuídate Mercedes yo sé demasiado bien cómo son esas bronquitis porque he sufrido de eso toda la vida desde que tuve 6 pulmonías durante la segunda Guerra Mundial”.³⁷ O bien: “¿Ya terminó de arreglar la casa o sigue caminando por los escombros?”. “¿Funciona ya su estufa?”.

La transición a la democracia (que no abordaremos en esta ocasión) es seguida con gran interés y agrisadulces ilusiones. No analizaremos aquí los caminos nada lineales de la relación entre los organismos de derechos humanos (de por sí heterogéneos) y las políticas del presidente Raúl Alfonsín (Conadep, Juicio a las juntas militares, leyes de punto final y obediencia debida después del levantamiento de los militares carapintadas). Las mujeres que le escriben desde el exterior oscilan entre las esperanzas del final de la represión, la recuperación del Estado de derecho y el castigo a los culpables de las violaciones sistemáticas a los derechos humanos y la prudencia de no alentar demasiado la incólume voluntad de Mercedes de encontrar a su hijo vivo:

Estamos muy pendientes de lo que pasa en Argentina. Por lo que pude leer en los periódicos Alfonsín va muy bien. Tienen que darle tiempo. Me enteré que las Abuelas han encontrado a 3 niños pero no sé quiénes son ¿sabe algo más? [...]. Leyendo de nuevos sus cartas me entero del robo de su billetera [cartera]. Lo sentimos mucho. Me puedo imaginar que fue un choque para Ud. perder así las fotografías, las medallas y todas esas cosas para la suerte. ¿Puede recuperar algo ¿Necesita dinero? Muchas gracias por la receta del dulce de leche. Recuerdo mucho los días que pasamos juntas y todo lo bueno que viví con Usted. De corazón, con mucho cariño, un abrazo fuerte y un beso.³⁸

El robo de la cartera de Mercedes durante una marcha en la Plaza de Mayo es un asunto al que se refieren muchas cartas. Mercedes debe haber subrayado esa pérdida, sobre todo por unas fotografías de Atilio y unas “medallitas” a las que ella le adjudicaba “buena suerte”. Otra circunstancia reiterada en muchas cartas son las preocupaciones por su mala salud y por su soledad que se vuelven más insistentes hacia los años 1985 y 1986. Mantiene con sus hijas y nietos una relación tensionada, distante (dos de ellas vivían en el exterior). Su familia biológica aparece desdibujada por la lejanía física pero también por la energía casi absoluta que ha dedicado en la búsqueda de su hijo quizá postergando vínculos familiares e incluso su propio cuidado. En una ocasión afirmó en un reportaje que su familia eran las Madres.

37 Carta de Marketta, Estados Unidos, 2 de marzo de 1985.

38 Carta de Sigrid, Múnich, 3 de marzo de 1984.

Querida Mamá Mercedes: mis últimas cartas de agosto y setiembre están todavía sin respuestas. El grupo y yo misma estamos profundamente inquietos. ¿Vuestra salud le da nuevas preocupaciones? Tenga Ud. la amabilidad de darnos signos de vida. La abraza con todo el corazón y no olvidamos a Atilio.³⁹

No hay más cartas después de esa fecha.

Individual en lo colectivo, refugio y herencia

Mercedes también se describió a sí misma. Su foto fue publicada azarosamente en un boletín del Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (MEDH) el 15 de diciembre de 1985, en un acto en la Plaza de Mayo. Detrás de la foto se describe:

Tengo el gran pañuelo blanco en mi cabeza con la inscripción de 10 cms. de alto donde dice Argentina. Soldado. Atilio César Martínez. Desaparecido el 21... etc., etc. Se lee más de 30 metros, es sencillito nomás. Cada vez que me coloco el pañuelo es como dar a luz de nuevo. En mi pecho llevaba una foto de mi hijo y mi cara de dolor muy arrugada (por el rollo de la máquina fotográfica colocado mal). Salió en revistas de Bs. As. en tamaño de esta hoja de escribir enorme; por eso doy gracias a Dios que mi caso sea conocido mundialmente y no lo olviden. Olvidar este genocidio del gobierno de Videla-Viola-Galtieri es ser canallas. Mis acusaciones son de frente y mi causa fue abierta, N° 4020, en todo el mundo, así que no temo firmar, ni escribirlo, a pesar de tener compañeras que fueron torturadas y desaparecidas. Dios me ayuda y me da fuerzas para escribir, caminar solita a cualquier hora [...]. Esté donde esté mi hijo, mis manos van tras él, para que si me necesita se apoye. En otros hijos que adopté, ellos quedarán para seguir la lucha, de esta importante y valiente generación que hoy no sabemos dónde están.⁴⁰

Temporalidades e historicidades han cruzado los reclamos de memoria, verdad y justicia que inscribieron las Madres de Plaza de Mayo desde aquel sábado 30 de abril de 1977 que fueron por primera vez a la Plaza de Mayo. También en los más de treinta años desde la muerte de Mercedes Lagrava. Muy sucintamente: en 1990 el indulto presidencial a los exmiembros de las juntas de comandantes condenados en el Juicio a las Juntas (1985), el largo silencio del Estado durante la década de 1990, la crisis política y económica sin precedentes de 2001, las políticas reparadoras a partir de 2003 entre las que se destaca la anulación de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida (2003) y el fallo

39 Carta de Suzanne, París, 5 de octubre de 1986.

40 Entrevista a Mercedes Lagrava, *Caras y Caretas*, agosto de 1983.

de la Corte Suprema de Justicia declarando su inconstitucionalidad (2015), lo que permitió la reapertura de los juicios por crímenes de “lesa humanidad”.⁴¹

Entre los *corsi e ricorsi*, un cisma interno separó a las Madres de Plaza de Mayo en dos asociaciones por diferencias metodológicas e ideológicas. Sin embargo, siguen en la Plaza, en cada conmemoración del golpe de Estado los 24 de marzo y presenciando los juicios en largas sesiones. También permanecen activas, críticas, denunciando la conculcación de derechos humanos en la actualidad. Ellas han sido nombradas *doctor honoris causa* de las Universidades, “ciudadanas ilustres” o “personajes destacadas” individual o colectivamente, declaradas por las legislaturas municipales, provinciales o nacionales. Aunque con gran legitimidad social, no toda la sociedad argentina muestra ni mostró esos apoyos. Internacionalmente, no solo son reconocidas, sino también interpeladas y acompañan la denuncia de dictaduras, genocidios, torturas y persecuciones políticas.

Una inabarcable producción audiovisual (documental y de ficción), testimonial, judicial, periodística e historiográfica ha registrado y sigue registrando sus trasiegos. Ya no faltan documentos para reconstruir ese colectivo. Incluso considerando aquellas fuentes archivísticas más clásicas. El legajo DS (Delincuente Subversivo) n.º 20804 “Madres de Plaza de Mayo” del Archivo de la DIPPBA cuenta con diez tomos de más de mil quinientos folios.

No fue el escenario de Mercedes. Sin embargo, no nos mueve una intención nominalista, reivindicativa o biográfica por sí misma. Aun en ciernes, consideramos que este archivo personal no hace sino reforzar el testimonio de esas Madres, sus búsquedas, las contingencias, el itinerario de “ensayo y error”, de aprendizaje, para enfrentarse a esa situación límite con voluntad inquebrantable y a la vez “doméstica” frente a un descarnado Leviatán del que Mercedes formó parte. Así, las relaciones entre historia y memoria se vuelven menos ríspidas, ya que pensamos que la memoria también es posible de ser historizada. Entonces, la idea de archivo se ensancha y se torna menos diplomática, menos “residencia de los magistrados” para volver a alguno de los significados de su origen.

Mercedes Lagrava de Martínez guardó, clasificó, anotó y organizó papeles para un futuro lector. Por eso consideramos esos papeles como un archivo personal y este como “espacio biográfico”, lugar de intersección para nada diáfano entre el diario personal y la autobiografía, un conjunto documental reunido y ordenado con la intención explícita de direccionar, de incidir en una lectura

41 Al 15 de diciembre de 2018 se registran un total de 575 causas en trámite, en las que son (o fueron, hasta su fallecimiento) investigadas 3081 personas. A la fecha, los Tribunales Orales dictaron 218 sentencias en todo el país.

futura.⁴² Cada recorte de diario, cada publicación, cada carta en sí misma constituye un valioso material documental, pero lo más revelador es la reunión de esos papeles, esas intervenciones escritas, los comentarios y su sentido de legado.

Nuestra intención es, en esta instancia de la investigación, considerar este archivo personal como espacio biográfico: una encrucijada en la que lo individual y lo colectivo se atraviesan mutuamente, conforme a historicidades que tensionan individuaciones personales, en los que las subjetividades, los silencios, los sobreentendidos expresan regímenes de memoria actuantes en los enunciados y en los que las temporalidades son la clave de bóveda de lo que nos proponemos analizar. La clave biográfica o el “pacto autobiográfico” sería la de los modos de lectura respecto del sujeto de enunciación, más que de sus enunciados: experiencia, situacionalidad, formas tropológicas de la narración, desde las agencias sociales, se imponen como reflexión entre el yo y los otros.⁴³ De allí que consideremos el “espacio biográfico” como un horizonte de inteligibilidad que privilegia la mostración de la interioridad, las subjetividades, la experiencia.⁴⁴

¿Es posible pensar la autobiografía como archivo y el archivo como biografía? Pensamos que sí. Tres dimensiones podrían aproximarlos: “El eje espacio/temporalidad: el archivo tanto como la biografía, se construye sobre ese eje de términos indisociables, donde el mero recuerdo o la vivencia —como el texto, la fotografía, el objeto— traen consigo el tiempo y el lugar. La segunda es el orden narrativo, un orden construido performativamente”. La tercera es que tanto el archivo personal como la autobiografía “propone un pacto de lectura anclado en el nombre propio, cierta intencionalidad veredictiva y de búsqueda de sentido”. Sin embargo, también hay bifurcaciones entre ambos. En la autobiografía se espera la textura de la palabra: lo que muestra, lo que calla, lo que esquivo. Un “yo lírico”, testimonial, ficticio. El archivo, por el contrario, se afirma justamente en la contundencia de la prueba, la atestación, el documento, propone anclajes fácticos.⁴⁵

42 Hemos abordado desde la archivística y la historia en otros trabajos: Funes, “Biografía, historia y política” y Funes Patricia, “El historiador, el archivo y el testigo”, en *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*, ed. por Jorge Cernadas (Buenos Aires: Prometeo, 2010), 89-118.

43 Philippe Lejeune, *El pacto autobiográfico y otros estudios* (Madrid: Megazul-Endymion, 1994), 85.

44 Leonor Arfuch, *Memoria y autobiografía: Exploraciones en los límites* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013), 61.

45 *Ibid.*, 152.

¿Para quién Mercedes Lagrava escribe, guarda, ordena y lega? Muy probablemente para su hijo. Mercedes necesita documentar esa búsqueda, esa preocupación, ese trabajo. Necesita reunir “pruebas”, afirmar la realidad de la desaparición de Atilio y de su propia búsqueda. Quizá con la ilusión de mostrarle que lo buscó en el pertinaz gesto de no admitir la muerte sin un cuerpo. Pensamos que esta madre también escribe para sí misma, acto de libertad que, a lo mejor, le permitía conjurar la soledad y el extrañamiento de un Estado y también de una sociedad que se le ha vuelto inaprensible. La escritura de sí busca la afirmación de lo real como refugio de sentido frente a la rotunda negación de la dictadura y al deslizamiento de las denuncias al terreno de la calumnia, cuando no del extravío y la locura. Como afirma Philippe Artières, archivar la propia vida es ponerse en el espejo, y contraponer la imagen social a la imagen íntima de sí mismo “y en ese sentido el archivamiento del yo es una práctica de construcción de sí mismo y de resistencia”.⁴⁶

Trabajar con un archivo personal como espacio biográfico tiene sus ventajas y sus límites respecto de otros soportes. Entre aquellas productividades se encuentra la remisión y el registro de la temporalidad, la manifestación de subjetividades, pero también, y justamente por eso, la ilusión de la abolición de mediaciones y la ilusión “del tiempo real”. Tanto más si se lee como “mirando por el ojo de la cerradura” el territorio de las situaciones límite con su carga dramática entre narración y vida, entre lo heroico y lo cotidiano.

Como intentamos mostrar con muy pocos ejemplos, el archivo de “Mamá Mercedes”, construido como un espacio biográfico, está lleno de tensiones, de contingencias, de razones y emociones. Y son justamente esas marcas indicia-rias, microhistóricas, lo que lo vuelve tan interesante para entrever las relaciones entre biografía, memoria, historia, incluso, las formas posibles de lo político en medio de su clausura.

Mercedes Lagrava murió sin saber qué había pasado con su hijo. El Equipo Argentino de Antropología Forense, en el marco de las investigaciones que llevó a cabo la Cámara Federal de La Plata en el Juicio por la Verdad, logró identificar los restos de Atilio César Martínez Lagrava luego de ser hallados como NN en 2012. Sus restos y el pañuelo de su madre fueron reinterhumados en el Mausoleo “Memoria, Verdad y Justicia” del cementerio de La Plata.

46 Philippe Artières, “Arquivar a própria vida”, *Estudos Históricos: Arquivos Pessoais* 21 (1998): 11.

Bibliografía

Fuentes primarias

Comisión Provincial por la Memoria. Centro de Documentación y Archivo. Fondo Personal Mercedes Lagrava.

Fuentes secundarias

Abbattista, María, Ana María Barletta y Laura Lenci. “La historia va al tribunal en La Plata: Una vuelta de tuerca sobre comprender y juzgar”. En *Transiciones, memorias, identidades en Europa y América Latina*. Editado por Juan Piovani, Clara Ruvituso y Nikolaus Werz, 62-76. Fráncfort: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2016.

Águila, Gabriela. “La historia reciente en la Argentina: Un balance”. *Historiografías: Revista de Historia y Teoría*, n.º 3 (2012): 62-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040159>.

Águila, Gabriela. “Las escalas de análisis en los estudios sobre el pasado reciente: A modo de introducción”. *Avances del Cesor* 12, n.º 12 (2015): 91-96. <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/handle/2133/12848>.

Alonso, Luciano. “Sobre la existencia de la historia reciente como disciplina académica Reflexiones en torno a *Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción*, compilado por Marina Franco y Florencia Levín”. *Prohistoria*, n.º 11 (2007): 191-204. <https://www.redalyc.org/pdf/3801/380135838010.pdf>.

Amado, Ana María. “Herencias: Generaciones y duelo en las políticas de la memoria”. *Revista Iberoamericana* 70, n.º 202 (2003): 137-153. <http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/download/5690/5837>

Arfuch, Leonor. *Memoria y autobiografía: Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

Artières, Philippe. “Arquivar a própria vida”. *Estudos Históricos: Arquivos Pessoais* 11, n.º 21 (1998): 9-34. <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>.

Bajtín, Mijail. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 2008.

Bohoslavsky, Ernesto, Marina Franco, Mariana Iglesias y Daniel Lvovich, comps. *Problemas de historia reciente del Cono Sur*. Buenos Aires: Prometeo, 2010.

- Carnovale, Vera, Federico Lorenz y Roberto Pittaluga. *Historia, memoria y fuentes orales*. Buenos Aires: Cedinci, 2006.
- Catoggio, María Soledad. "Recorrer y tejer las redes del exilio". En *Exilios: Un campo de estudios en expansión*. Compilado por Soledad Lastra, 95-111. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2018.
- Crenzel, Emilio. *La historia política del Nunca Más*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.
- D'Antonio, Débora y Ariel Eidelman. "Antecedentes y genealogía de la historiografía sobre la historia reciente en la Argentina". *Nuevo mundo mundos nuevos*. Acceso el 23 julio 2019. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.65882>.
- Duhalde, Eduardo Luis. *El Estado terrorista argentino*. Madrid: Argos y Vergara, 1983.
- Filc, Judith. *Entre el parentesco y la política: Familia y dictadura, 1976-1983*. Buenos Aires: Biblos, 1997.
- Franco, Marina y Florencia Levin. *Historia reciente: Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Franco, Marina y Daniel Lvovich. "Historia reciente: Apuntes sobre un campo de investigación en expansión". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, n.º 47 (2017): 190-217. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3794/379454541011/379454541011.pdf>.
- Funes, Patricia. "Biografía, historia y política: *Escrituras de sí* de una Madre de Plaza de Mayo". *Crítica Contemporánea: Revista de Teoría Política*, n.º 7 (2017): 190-210.
- Funes, Patricia. "El historiador, el archivo y el testigo". En *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Editado por Jorge Cernadas, 89-118. Buenos Aires: Prometeo, 2010.
- Gorini, Ulises. *La rebelión de las Madres: Historia de las Madres de Plaza de Mayo (1976-1983)*. Buenos Aires: Norma, 2006.
- Huysen, Andreas. *En busca del futuro perdido: Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002.
- Karababikian, Gabriela. *Guía de archivos útiles para la investigación judicial de delitos de lesa humanidad*. Buenos Aires: Memoria Abierta, 2011. <http://memoriaabierta.org.ar/wp/guia-de-archivos/>
- Lechner, Norbert. *Los patios interiores de la democracia: Subjetividad y política*. Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1988.

- Lejeune, Philippe. *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymion, 1994.
- Maneiro, María. *Como árbol talado: Memorias del genocidio en La Plata, Berisso y Ensenada*. La Plata: Al Margen, 2005.
- Mignone, Emilio. *Iglesia y dictadura: El papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional, 1986.
- Silva Catela, Ludmila da. *No habrá flores en la tumba del pasado: Reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata: Al margen, 2001.
- Sorgentini, Hernán y Mauricio Chama. "A propósito de la memoria del pasado reciente argentino: Notas sobre algunas tensiones en la conformación de un campo de estudios". *Aletheia* 1, n.º 1 (2010): 1-8. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68968>.

Segunda parte

El pasado de la gente común
también hace la historia

Las escrituras ordinarias y la nueva historia desde abajo¹

MARTYN LYONS

Universidad de Nueva Gales del Sur de Sídney

Lorina Bulwer

En 1900 aproximadamente, Lorina Bulwer, una interna del asilo de pobres de Great Yarmouth al este de Inglaterra, produjo una carta extraordinaria y extremadamente larga. Estaba bordada en muestras de diferentes tipos de material que había cosido para formar un rollo de cinco metros, de tela multicolor. En su rollo de muestras, Lorina cosió una autobiografía extensa en la que escupió su rabia por estar en un asilo de pobres, y más específicamente en la sala para mujeres lunáticas. Afirmaba su identidad con frecuencia, repetía su nombre muchas veces y declaraba que era libre. La muestra de Lorina Bulwer nos recuerda la importancia de la escritura en todos los niveles de la sociedad, tanto para propósitos públicos como íntimos, pero además en los procesos de formación de identidad. También demuestra que la escritura es ubicua, y a menudo usa materiales inesperados y tecnologías poco ortodoxas. En este capítulo, lo que más me interesa es la importancia de la escritura en los niveles más humildes de la sociedad, y quiero tratar las autobiografías como la de Lorina Bulwer como material para una nueva historia desde abajo. El estudio la escritura de la gente común le ha dado un fuerte ímpetu al surgimiento de nuevas perspectivas históricas.

Los historiadores a menudo han usado documentos escritos, por su puesto, ya sea producidos por instituciones de poder o por individuos particulares. Sin embargo, los han visto como testimonio, como ventanas a través de las cuales podemos aprender más acerca de algún otro aspecto de la realidad histórica.

1 Título original: "Ordinary Writings and the New History from Below", traducción a cargo de Catalina Henao García, licenciada en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

Así, por ejemplo, las cartas de soldados en la Primera Guerra Mundial han sido estudiadas con la esperanza de entender de primera mano cómo era la vida en las trincheras, y cómo la moral de los ejércitos beligerantes se levantaba y caía. Al rebuscar en documentos del pasado datos como estos, los historiadores se han enfocado en el contenido referencial de los textos que han sobrevivido, en lugar de la forma en que componen un conocimiento textual, las habilidades de escritura y de lectura, así como el discurso implícito en el lenguaje y la comunicación. Los historiadores de la escritura tienen una perspectiva diferente. Buscan entender las diversas expresiones de este conocimiento textual para analizar la naturaleza y función de la escritura como *escritura*. Estudian el fenómeno de la escritura en sí para evaluar tanto su resonancia social y cultural, como las formas diversas en que estructuraron el significado textual o fueron estructuradas por tal significado. Los documentos escritos no son simplemente ventanas al pasado; también necesitan ser entendidos a la luz de las condiciones materiales y culturales de la producción textual en cualquier contexto histórico, y el variable apoyo material a la escritura. Constituyen objetos históricos en sí mismos, por esto los historiadores también nos enfocamos en las relaciones cambiantes que han establecido los humanos con estos artefactos significativos y extremadamente complejos, que encapsulan y testifican diferentes tipos de comportamiento discursivo y lingüístico.

La “antigua historia desde abajo”

Para poner de manifiesto la “nueva historia desde abajo”, primero debo preguntar: ¿qué era la ‘antigua’ historia desde abajo? La escuela francesa de los Annales ofrecía un modelo. La escuela de los Annales creía, en su fase media, que las vidas de los pobres anónimos solo podían ser investigadas a nivel colectivo, a través de largas series estadísticas de datos demográficos, como las tasas de alfabetización o el precio del pan. Según François Furet, un análisis cuantitativo era la única forma de incorporar a las clases bajas en la narrativa histórica general, a través de “el número y el anonimato”.² Como resultado, las clases subordinadas siguieron siendo una masa silenciosa y desencarnada sin identidad personal.

Uno de los sellos distintivos del paradigma de los Annales fue el desarrollo de la historia de las mentalidades, promovido por los padres fundadores Marc Bloch y Lucien Febvre. De nuevo, la “historia desde abajo” se enfocaba en “mentalidades colectivas”—un concepto debatible, ya que no diferenciaba lo suficiente en términos de clase o género—. Tanto Bloch como Febvre, de formas distintas,

2 Harvey J. Kaye, *The British Marxist Historians: An Introductory Analysis* (Cambridge: Polity, 1984), 225.

buscaban reconstruir la coherencia intelectual de toda una era, asumiendo que la coherencia y la unidad fundamentaban todas las culturas pasadas.

En su fase tardía, cuando la escuela de los Annales como tal se estaba desintegrando, sus historiadores optaron por las historias de caso, y la moda de la cuantificación pasó. LeRoy Ladurie se reconstruyó a sí mismo en los años setentas como el autor del popular *Montaillou*, una microhistoria de un pueblo medieval pirenaico llena de personajes de la vida real —una “historia desde abajo” en la que hoy en día nos inspiramos (Ladurie)—. La escuela neo-marxista británica representa una segunda gran tradición, e inspiró la nueva era de la historia social de los sesentas. Como los Annales, los marxistas británicos se movían alrededor de una publicación —*Past and Present*— que publicaba investigaciones de vanguardia tendientes a la izquierda con un fuerte sabor sociológico. Su marxismo era una forma muy británica de marxismo, con lo cual quiero decir que no era dogmático, sino ideológicamente flexible y estaba abierto al debate.³ Sus representantes fueron los geniales historiadores “desde abajo” Christopher Hill (sobre la Revolución inglesa del siglo xvii), Eric Hobsbawm (en distintos conocidos estudios del siglo xviii al xx), E. P. Thompson (sobre las clases trabajadoras británicas) y George Rudé (sobre la multitud en la Revolución Francesa) entre otros. Sus estudios revelaban a las clases trabajadoras en proceso de formación, en sus acciones políticas, con objetivos e ideologías que diferían de las de los líderes revolucionarios y eran a menudo antagonistas hacia ellos. Al estudiar movimientos de trabajadores y movimientos revolucionarios, estos historiadores redefinieron la historia desde abajo como la historia de las clases subordinadas con consciencia de clase, y de los movimientos colectivos que promovían las luchas de los trabajadores. Los enfoques marxistas a las clases subalternas dejaban poco espacio para la subjetividad. Lo importante era el proceso a través del cual una clase adquiriría la consciencia necesaria para la solidaridad y la lucha contra la clase burguesa dominante. Pero los intelectuales marxistas rara vez consideraban a los proletarios individuales y sus experiencias subjetivas. En cambio, usualmente asumían que la consciencia de clase del proletariado surgía inevitablemente de la explotación y la organización sindical. El término “proletario” era casi siempre usado en plural —lo que advierte que se trataba de una idea colectiva—. La mayoría de marxistas entendían las realidades sociales con ayuda de la cuantificación y la estadística.

Esta era una “antigua historia desde abajo” en el sentido de que se enfocaba en activismo colectivo, movimientos políticos y el desarrollo de la organización sindical. Aunque sus protagonistas restauraron un sentido del poder y la agencia de las clases trabajadoras, les interesaba principalmente la acción

3 Kaye, *The British Marxist Historians*, 222-232.

pública más que las vidas privadas. Los miembros reales de las clases bajas permanecían como una masa anónima y la personalización de la historia desde abajo estaba por venir.

La nueva historia desde abajo

La “nueva historia desde abajo” es nueva por tres razones principales:

1. Reevalúa la experiencia individual.
2. Busca las voces personales y privadas de la gente común que, sin embargo, pueden estar mediadas por canales institucionales o de otro tipo. En la nueva historia desde abajo, la gente común escribe por sí misma, incluso si es analfabeta.
3. Considera a lectores y escritores comunes como agentes activos en la formación de sus propias vidas y culturas.

Reevaluar la experiencia individual

Al reevaluar la experiencia individual, hemos absorbido algo de la microhistoria, representada por *El queso y los gusanos* de Carlo Ginzburg, una fuente de inspiración, que a la vez presenta algunos problemas. En el relato de Ginzburg, Domenico Scandella, conocido como Menocchio, era un molinero de Friuli en el noreste de Italia, que fue interrogado y eventualmente ejecutado en 1599 por la Inquisición, dadas sus creencias herejes (Ginzburg). En la cosmogonía original de Menocchio, la tierra no era una creación divina, sino que había evolucionado del caos. Nuestro planeta era originalmente un gran queso suave, sobre el que se arrastraban los ángeles, en forma de gusanos. ¿Cómo había adquirido esas nociones extrañas Menocchio? Al parecer, no de los anabaptistas u otros protestantes, con quienes no se encontró contacto alguno. Tampoco se pueden conectar sus singulares opiniones con sus lecturas del *Corán*, el *Decamerón*, *Los viajes de Mandeville* o las crónicas medievales que estuvieron en su posesión brevemente. Para Ginzburg, estas opiniones impredecibles eran el resultado de una combinación de fuentes tanto de la tradición oral popular como escrita. Por un lado, estaba la contribución de una arcaica tradición oral de la protesta campesina, arraigada en un oscuro pasado pagano. Por otro lado, Menocchio había seleccionado y reelaborado información recibida a través de fuentes escritas: los libros de los que le contó tanto a la Inquisición. Fue la imbricación mutua de lo oral con lo escrito, lo popular con lo erudito, que produjo esta herejía tan personal. Menocchio es un estudio de caso marginal, un hereje a quien Ginzburg sorpresivamente denominó una “excepción normal”. En su microestudio de

un individuo, sin embargo, comentó de forma inolvidable sobre la historia y la teoría de la lectura, la autonomía del lector, las conexiones entre lo oral y lo erudito, y también la naturaleza permeable de la cultura popular.

¿Qué podemos hacer con un estudio de caso, ya sea de un hombre que con osadía expone sus ideas a la Inquisición, o de autores de escrituras autobiográficas que conocemos más como historiadores del período moderno? Menocchio, en la frase enigmática de Ginzburg que lo define como una “excepción normal”, era ciertamente una excepción por sus ideas excéntricas que llamaron la atención de la Inquisición, entrando de esa forma al archivo histórico. Entonces, era excepcional porque cuestionó ideas ortodoxas y porque, a diferencia de otros millones, dejó trazos que fueron registrados. A la vez, Ginzburg sostiene que Menocchio era normal porque, por muy extrañas que fueran sus ideas, había condensado un número de creencias populares antiguas, que eran igualitarias, anticlericales e incluso precristianas.⁴ En su normalidad excepcional, Menocchio sigue siendo un modelo poderoso para la nueva historia desde abajo.

La gente común escribe por sí misma

Para escritores sin educación, la pluma y el papel eran desconocidos. Por esto, la tarea de componer una carta, por ejemplo, era a menudo complicada y dolorosa. Aun así, a finales del siglo XIX e inicios del XX, encontramos algunos autores de clase baja extraordinarios que, por primera vez y a menudo en circunstancias excepcionales, sentían una necesidad desesperada de escribir. Matteo Russo, un soldado siciliano de la Primera Guerra Mundial, envió más de ochenta cartas a su esposa aunque era casi analfabeto.⁵ Anselma Ongari y su esposo Guerrino Botteri, ambos de orígenes campesinos, aunque Guerrino se hizo profesor de primaria, le dejaron a sus hijos un epistolario de más de mil trescientas cartas de amor escritas entre 1914 y 1920.⁶ Por razones íntimas y familiares, la escritura era central para la existencia y la identidad de escritores de orígenes humildes y poca educación formal.

Clelia Marchi fue otra escritora de este tipo. Clelia, si puedo llamarla por su primer nombre, era una campesina de un pueblo cerca de Mantua al norte de

4 Edward Muir, *Introduction a Microhistory and the Lost Peoples of Europe: selections from Quaderni Storici*, ed. por Edward Muir y Guido Ruggiero (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1991), 7-28; Justo Serna y Anaclet Pons, *Cómo se escribe la microhistoria: Ensayo sobre Carlo Ginzburg* (Madrid: Cátedra, 2000), 28-36, 99.

5 Matteo Russo, *Lettere dal Fronte (1916-1917)*, ed. por Sebastiano Maggio (Catania: Cooperativa Universitaria Editrice Catanese di Magistero, 1993).

6 Rosalba Dondeynaz, *Selma e Guerrino: Un epistolario amoroso, 1914-1920* (Génova: Marietti 'Fiori Secchi', 1992).

Italia, nacida en 1912. Conoció a su futuro esposo, Anteo, trillando maíz cuando tenía 14 años. En dos años ya esperaba al primero de sus ocho hijos, de los cuales cuatro murieron pequeños. Por 46 años, ella y su esposo compartieron una vida de arduo trabajo agrícola. Cuando Anteo murió en un accidente de tránsito en 1972, Clelia pasó por una crisis personal. Carente emocionalmente, sufriendo de soledad e insomnio, hizo un recuento de su vida pasada. “Me siento vacía”, escribió, “acabada, inútil me paso los días llorando, nunca imaginé que después de 50 años de vida de casada seríamos separados de esa forma; toda mi tristeza la escribo en la noche, porque duermo poco; como un ser humano cuando sufre”.⁷ En la escritura, encontró una razón para vivir. Tomó un bolígrafo negro de dibujo (*pennarello*) y escribió su autobiografía en lo que tenía a mano —una gran sábana—. Como ella misma lo explicó:

Una noche no me quedaba papel. Mi profesora Angiolina Martini me había explicado que los ‘Etruscos’ habían envuelto un cadáver con una tela sobre la que había algo escrito. Pensé que si ellos lo habían hecho, yo también podía. No podía gastar las sábanas con mi esposo así que pensé en usarlas para escribir.⁸

Clelia Marchi escribió para llenar sus noches de insomnio y para expresar su angustia solitaria. Su sábana era, más que un tributo a su esposo, un homenaje a su larga vida juntos. La firmó con el nombre de ambos. No estaba preparada para rendirse, de modo que la escritura fue una razón para seguir viviendo.

Como muchos autores de clase baja, Clelia se disculpaba por la baja calidad de su caligrafía, su gramática y por su falta de educación, contándonos que su educación formal nunca había ido más allá del segundo año de escuela primaria. Su escritura era característica de los escritos comunes de los semialfabetas. Era improvisada, incorporaba elementos del dialecto local, su gramática y ortografía no siempre eran correctas. La sábana en sí era una *matrimoniale* —una sábana doble que simbolizaba la vida conyugal— que le había dado forma y significado a su existencia previa. Clelia la llamaba su “Libro-Lenzuolo” —su libro-sábana—. Este artefacto se preserva hoy en día en el Archivo Diaristico Nazionale en Pieve Santo Stefano, donde se exhibe una vez al año, y donde el texto ha sido transcrito.

Hasta hace poco, solo los escritos de gente educada atraían la atención seria de los historiadores culturales. Los historiadores usualmente han recurrido a fuentes indirectas que revelan algo de la cultura de las masas silenciosas. Lo seguirán haciendo, incluso si las fuentes son generadas por instituciones que

7 Clelia Marchi, *Gnanca na busia, 1912-1985* (Pieve Santo Stefano: Mondadori, 1992), 55.

8 *Ibid.*, contraportada.

intentaban (usualmente en vano) disciplinar los excesos de la cultura popular, expurgar sus inmoralidades, moldear a campesinos y trabajadores para que fueran ciudadanos republicanos o inculcarles algún tipo de conciencia nacional. Este enfoque sesgado sobre las vidas de los pobres, como Peter Burke lo llamaba, a menudo descarta los escritos de los mismos pobres e ignora el rico mundo subterráneo de las escrituras de la gente común.⁹

Reconocer la agencia de los escritores comunes

La nueva historia desde abajo reconoce la autonomía de los escritores de clase baja, y se rehúsa a verlos como receptáculos pasivos de información e ideologías producidas por alguien más. Un muy buen ejemplo es el estudio de los escritos de emigrantes de España e Italia hacia las Américas a comienzos del siglo xx. El estudio de la correspondencia individual y familiar arroja una nueva luz sobre la experiencia subjetiva de la emigración —un campo antes dominado por sociólogos y especialistas en el campo laboral internacional.

La emigración no era determinada simplemente por factores macroeconómicos, ni su motivación puede ser reducida a un análisis de los llamados factores de “empuje” y “atracción”. También había decisiones personales y familiares involucradas. El problema con el enfoque socioeconómico es que trata a los migrantes como personas que responden pasivamente ante cambios impersonales como la industrialización y las fluctuaciones en el mercado laboral. Los despoja de cualquier elección independiente. En España, algunas fuentes oficiales para la historia de la migración en el siglo xix la denunciaban como una enfermedad social que estaba debilitando y despoblando a la nación. Atacaban a las agencias de contratación que supuestamente explotaban la pobreza y la credulidad de hombres jóvenes desesperados —una versión de la historia que privaba a los migrantes de elección independiente—. Otras fuentes oficiales hacían lo opuesto: brindaban una imagen mítica de América como una gran aventura. Los escritos personales de los migrantes, sin embargo, revelan las expectativas y emociones involucradas en el proceso de emigración. Para los migrantes, dejar el hogar no era ni una enfermedad ni una aventura, sino simplemente una necesidad familiar.

¿Problemas de terminología?

Las escrituras personales de naturaleza autobiográfica a menudo son llamados “ego-documentos”. Le debemos la definición original de ego-documentos

9 Peter Burke, *Popular Culture in Early Modern Europe* (Londres: Temple Smith, 1978), cap. 3.

al historiador holandés Jacques (o Jacob) Presser, quien los identificaba como documentos “en los que un ego deliberada o accidentalmente se revela o se esconde”.¹⁰ Presser y sus colegas pensaban en géneros canónicos de escritos en primera persona, como diarios y autobiografías, y se interesaban en ellos por encima de toda evidencia del desarrollo de una identidad moderna individual. Esto también sugiere que los ego-documentos son textos introspectivos, como Rudolf Dekker lo admitió en su propia definición del ego-documento como “un texto en el que el autor escribe sobre sus propios actos, pensamientos o sentimientos”.¹¹ Estas ideas han inspirado muchos proyectos de investigación europeos, no menos en Holanda. El proyecto Rotterdam sobre ego-documentos modernos encontró 3833 diarios y autobiografías escritas por personas holandesas nacidas antes de 1900.¹² En el relato más reciente de Arianne Baggerman, los autores eran políticos y oficiales navales, miembros del clero y directores de escuela, amas de casa, artesanos y comerciantes.

A menudo se ha asumido que la alta tasa de analfabetismo de los campesinos excluía a gran parte de campesinos de las clases escritoras de Europa hasta el siglo xx. Sin embargo, los campesinos sí escribían; la necesidad de comunicarse con sus familias cuando eran separados por la guerra, la migración o una sentencia de prisión fueron los mayores estímulos para la escritura. Los escritores campesinos fueron especialmente prolíficos en sociedades Nórdicas altamente alfabetizadas, como los granjeros e “historiadores descalzos” de la Islandia del siglo xix.¹³ Britt Liljewall examinó un corpus de 230 autobiografías de personas de orígenes humildes en Suecia. A veces escribían para ser publicados, a veces para sus hijos y a veces para registrar ritos y costumbres locales.¹⁴ Pero muy

10 Rudolf Dekker, “Jacques Presser’s Heritage: Egodocuments in the Study of History”, *Memoria y Civilización* 5 (2002): 14.

11 *Ibid.*

12 Arianne Baggerman, “Lost Time: Temporal Discipline and Historical Awareness in Nineteenth-Century Dutch Egodocuments”, en *Controlling Time and Shaping the Self: Developments in Autobiographical Writing since the Sixteenth Century*, ed. por Arianne Baggerman, Rudolf Dekker y Michael Mascuch (Leiden: Brill, 2011), 462.

13 Sigurður Gylfi Magnússon y Dávid Ólafsson, “Barefoot Historians: Education in Iceland in the Modern Period”, en *Writing Peasants: Studies on Peasant Literacy in Early Modern Northern Europe*, ed. por Klaus-Joachim Lorenzen-Schmidt y Bjørn Poulsen (Gylling: Landbohistorisk selskab, 2002), 175-209.

14 Britt Liljewall, “‘Self-Written Lives’ or Why Did Peasants Write Autobiographies?”, en *Writing Peasants: Studies on Peasant Literacy in Early Modern Northern Europe*, ed. por Klaus-Joachim Lorenzen-Schmidt y Bjørn Poulsen (Gylling: Landbohistorisk selskab, 2002), 210-238.

rara vez admitían una necesidad psicológica de escribir, y cuando revelaban algo de sus seres internos lo hacían de forma inconsciente.

El campesino danés Søren Pedersen Havrebjerg peleó en las guerras napoleónicas y escribió un diario en el que consignaba su sueldo y sus gastos, registraba cambios en el clima y el estado de la cosecha. Sentía que la escritura lo había salvado de los males de la bebida y las malas compañías, y le enorgullecía haber sido capaz de escribirle a sus padres sin pagarle a alguien que lo hiciera por él. Escribió en su diario en 1809: “Sí, después de la lectura, este arte de la escritura ha sido para mí la actividad más útil, más placentera, consoladora y motivante del mundo” (Markussen 1990, 63). La escritura era de gran importancia para personas como Havrebjerg, personas de origen humilde que eran analfabetas o habían recibido poca educación.

También en Finlandia, investigaciones recientes en los archivos de la Sociedad Finlandesa de Literatura han demostrado que agricultores y trabajadores escribían prolíficamente en múltiples géneros, además de copiar textos a mano para que circularan localmente. En el siglo XIX, los campesinos sin educación escribían cartas en finlandés para periódicos escritos a mano, poemas autobiográficos, diarios e himnos. Su producción fue recopilada por la Sociedad Finlandesa de Literatura y ha sido un componente esencial en la formación de una cultura nacional específicamente finlandesa.¹⁵ Los proyectos islandeses han hecho un énfasis similar en el vigor de las comunidades de escribas vernáculos en la Islandia rural hasta el siglo XX.¹⁶

Escritores campesinos sin educación escribieron géneros poco ortodoxos y no literarios que no terminaban de encajar en las definiciones de los ego-documentos. Campesinos del siglo XIX e inicios del XX no solo escribían diarios, autobiografías y cartas, sino también memorias, enciclopedias hechas en casa, cancioneros, libros recreativos, *livres de famille*, álbumes de recortes, libros de dibujos, libros de recetas, poesía, crónicas históricas y colecciones híbridas de

15 Anna Kuismin, “Almanaques, crónicas y lamentos: Fuentes genéricas de la escritura de vida en la Finlandia del siglo XIX”, en *Un mundo de escrituras: Aportes a la historia de la cultura escrita*. Editado por Martyn Lyons y Rita Marquilhas (Buenos Aires: Ampersand, 2018), 147-17; Anna Kuismin y M. J. Driscoll, eds., *White Field, Black Seeds: Nordic Literacy Practices in the Long Nineteenth Century* (Helsinki: Studia Fennica, 2013).

16 Matthew James Driscoll, *The Unwashed Children of Eve: The Production, Dissemination and Reception of Popular Literature in Post-Reformation Iceland* (Enfield Lock: Hisarlik Press, 1997); Sigurður Gylfi Magnússon y Dávid Ólafsson, *Minor Knowledge and Microhistory: Manuscript Culture in the 19th century* (Londres: Routledge, 2017).

muchos de los anteriores que desafían la clasificación y que a menudo mezclaban textos con dibujos.

Considerando esta variedad de géneros adoptada por los autores de clase baja, ha sido difícil encontrar el mejor sello descriptivo para ponerle al estudio de las llamadas “escrituras desde abajo”.¹⁷ De hecho, un vigoroso debate terminológico continúa. Los académicos holandeses prefieren usar el término “ego-documentos”, y esto se ha convertido en una práctica dominante. Los historiadores alemanes llaman a su trabajo el estudio de auto-narrativas (*Selbstzeugnisse*). Ambos, desafortunadamente para mis propósitos, son sellos que no le dan identificación al estatus social de los autores involucrados. En el Reino Unido, el término “escrituras vernáculas” es preferido por quienes proponen los ‘New Literacy Studies’.¹⁸ Aquí, las escrituras vernáculas están en claro contraste con las formas dominantes de las prácticas de alfabetización; están fundadas en la vida cotidiana comunitaria y a menudo son invisibles. En Francia, el proyecto liderado por Jean-Pierre Bardet y François-Joseph Ruggiu tomó como título *Les écrits du for privé*.¹⁹ Si traducimos esto al castellano como *Escritos de la esfera privado* (o en inglés como *Writings of the Private Sphere*), tiene la ventaja de incluir no solo escrituras de autores individuales, sino también libros de familia y *livres de raison* de múltiples autores; el proyecto francés ha reabierto su investigación sobre libros de familia franceses y la ha hecho avanzar hacia direcciones muy estimulantes.²⁰

La frecuencia de la autoría múltiple en los escritos de campesinos hace que el término ego-documentos sea inapropiado y prefiero el término escrituras ordinarias. Acuñado en principio por el antropólogo francés Daniel Fabre, “escrituras ordinarias” aquí se refiere no al género de escritura en discusión, sino al estatus social común u “ordinario” de los escritores (Fabre; Lyons, *Writing Culture*). Igual que el término “escrituras vernáculas”, es más apropiado para describir el estudio de la escritura desde abajo.

17 Martyn Lyons, “Do Peasants Write Ego-Documents? The ‘ordinary exception’ of Luigi Daldosso in the First World War”, *Quaerendo* 47, n.º 1 (2017): 38-60.

18 David Barton y Mary Hamilton, *Local Literacies: Reading and Writing in One Community* (Londres: Routledge, 1998), 10-11.

19 Jean-Pierre Bardet y François-Joseph Ruggiu, eds., *Au Plus Près du Secret des Coeurs? Nouvelles lectures historiques des écrits du for privé* (París: Presses de l’Université Paris-Sorbonne, 2005); Michel Cassan, Jean-Pierre Bardet y François-Joseph Ruggiu, eds., *Les Écrits du For Privé: Objets matériels, objets édités (Actes du colloque de Limoges, 17-18 novembre 2005)* (Limoges: Presses universitaires de Limoges, 2006).

20 Sylvie Mouysset, *Papiers de famille: Introduction à l’étude des livres de raison (France, xve-xixe siècle)* (Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2007).

Hasta ahí tenemos la terminología para “escrituras ordinarias”, pero ¿qué o quién está “abajo”? La historia desde abajo se ocupa principalmente de la historia de las clases bajas, pero en el contexto del siglo XIX esta sigue siendo una categoría social fluida. Definiciones sociológicas precisas tal vez no sean apropiadas en una situación en la que algún grado de movilidad social —tanto hacia arriba como hacia abajo— era posible. Los campesinos se hacían profesores de escuela, los pequeños talleres se convertían en grandes negocios, etcétera. Es por eso que nuestros términos siguen siendo vagos: “gente común”, “clases bajas”, “gente de recursos modestos”.

Los ámbitos de lo que es “abajo”, sin embargo, no solo se definen en términos sociológicos. Incluyen a todos los que estén excluidos del discurso dominante. Puede que se queden por fuera por diversas razones, como su género, su origen étnico o su religión, dependiendo del contexto socio-cultural. Estos factores (género, raza, religión) puede que algunas veces se entrecrucen para multiplicar los grados de exclusión social. Las escrituras desde abajo pueden, por lo tanto, abarcar categorías sociales amplias y variables con niveles distintos de competencia literaria.

Como historiadores de la cultura escrita, tenemos que tener una perspectiva flexible en cuanto a qué consiste la alfabetización. Ya no concebimos la escritura como una habilidad cognitiva a ser aprendida una vez y nunca olvidada, como tendían a verla los historiadores cuando contaban las estadísticas de la alfabetización. La escritura, en cambio, es una práctica social y cultural, por esto frecuentemente nos preguntamos: ¿qué usos de la escritura hacía la gente en las sociedades del pasado?, ¿cuál era la función y el propósito de la escritura en cualquier sociedad? La escritura puede tener un papel activo y performativo, como lo enfatiza Béatrice Fraenkel, quien considera los “actos de escritura” de la misma forma en que el filósofo del lenguaje J. L. Austin analizó los “actos discursivos”.²¹ Hasta ahora, sin embargo, este enfoque ha sido relegado al uso contemporáneo y no ha desarrollado una dimensión histórica. Otros académicos aíslan “eventos de alfabetización”, en los que uno o más individuos están involucrados en la generación o la comprensión de un texto dado.

Como sostienen los protagonistas de los “New Literacy Studies”, hay muchos tipos diferentes de alfabetización. Esta perspectiva incluye la alfabetización en el hogar, en la escuela, y en el trabajo, por nombrar solo algunas posibilidades.²² En otras palabras, las prácticas de alfabetización deben situarse dentro

21 Béatrice Fraenkel, “Actes d’écriture: Quand écrire c’est faire”, *Langage et Société*, n.º 121-122 (2007): 101-112. <https://doi.org/10.3917/l.s.121.0101>.

22 David Barton y Mary Hamilton, *Local Literacies: Reading and Writing in One Community* (Londres: Routledge, 1998), 9-11.

de estructuras sociales específicas y son contingentes de contextos históricos específicos.²³ Barton y Hamilton hacen un fuerte énfasis en las prácticas de alfabetización vernácula, que se despliegan de manera informal y, por lo tanto, de forma independiente de la escolarización institucional, de manera que no son reguladas por normas y procedimientos de las instituciones sociales dominantes.²⁴

Las prácticas de alfabetización vernácula típicamente se aprenden en casa sin tutoría especializada y se integran a la actividad cotidiana. Con frecuencia tienen un valor cultural muy bajo. Se refieren a prácticas de alfabetización que les permiten a las personas del común organizar sus vidas a nivel pragmático (como escribir una lista de compras), y darle algo de significado (como escribir sus propias experiencias de la guerra), además de permitirles participar en organizaciones sociales fuera del hogar (como la escuela local o un grupo de niñas). Aquí el historiador de las alfabetizaciones vernáculas inevitablemente le está dando nuevo valor a las formas de escritura que previamente eran banalizadas o simplemente invisibles, como el rollo de muestras de Lorina Bulwer ya mencionado. Esto significa que, la alfabetización se sitúa histórica y socialmente. Las prácticas de alfabetización pueden estar influenciadas por instituciones sociales y relaciones de poder, haciendo algunas alfabetizaciones más dominantes, visibles e influyentes que otras.

La revolución de la escritura de fines del siglo XIX

Dos momentos trascendentales tuvieron un impacto fundamental en las vidas culturales de la gente común en la Europa de finales del siglo XIX y comienzos del XX. Fueron, en primer lugar, el comienzo de la migración masiva a través de los océanos, particularmente hacia las Américas y, en segundo lugar, la Primera Guerra Mundial. Muy al margen de las enormes repercusiones sociales y económicas de estos eventos, ambos generaron un cambio cultural sísmico: produjeron una avalancha de escritura de cartas entre personas que estaban escasamente alfabetizadas y totalmente desacostumbradas a sostener un bolígrafo. La prolongada y dolorosa separación de los seres amados y miembros de la familia causada por las circunstancias extraordinarias de la guerra y la migración hicieron de la escritura algo esencial. La escritura se necesitaba para

23 David Barton y Mary Hamilton, "Literacy Practices", en *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, ed. por David Barton, Mary Hamilton y Roz Ivanič (Nueva York: Routledge, 2000), 7-15.

24 Barton y Hamilton, *Local Literacies*, 247-255.

mantener juntas a las familias y para manejar sus asuntos colectivos. A través de la escritura, los individuos se esforzaban desde la distancia por mantener sus identidades sociales como miembros de un grupo familiar. Escribían abundantemente y en géneros poco conocidos y “no literarios”.

La afluencia de correspondencia que emanaba de las Américas y otros lugares en la era de la migración transoceánica (c. 1880-1920) contribuyó con la revolución de la escritura. La alfabetización era vital para los emigrantes españoles en las Américas, porque además les permitía escribir a sus hogares y mantener una presencia en su comunidad natal. Pedro Jado Agüero lo sabía muy bien. Era un pequeño terrateniente de Santander, quien para 1860 tenía varios miembros de su familia que habían emigrado, y decidió guardar, copiar y registrar la correspondencia de toda la familia, tanto la que entraba como la que salía.²⁵ La escritura no solo era importante como conexión vital con el país natal, sino que también era esencial para aprovechar las oportunidades de empleo en negocios y tiendas minoristas. Si los emigrantes llegaban a las Américas como analfabetas, de inmediato veían la necesidad de un curso intensivo en lectura y escritura. Adquirían una “alfabetización de emergencia”, que a menudo imitaba los modelos de escritura de negocios. Después de encontrar empleo y un lugar para vivir, la escritura era la necesidad más importante. De cualquier modo, el acto de escritura era en sí mismo un país extraño para estos campesinos con poca educación.²⁶ La escritura era una novedad en culturas predominantemente orales, pero era una necesidad para obtener un empleo que valiera la pena. Antanas Kaztauskis escribió sobre sus compatriotas de Lituania en Estados Unidos: “En nuestro país nunca hacían que un hombre firmara contratos. Sólo tenían que hacer la señal de la cruz y prometer que haría lo que decía. Pero esto no fue suficiente en Chicago”.²⁷ La transición de una cultura predominantemente oral a una escrita fue abrupta y exigente.

Mi propio trabajo sobre escritos de soldados en la Gran Guerra ahonda en un vasto océano de correspondencia. La Primera Guerra Mundial produjo una gran afluencia de escritura de cartas, por parte de campesinos cuya capacidad

25 Rosa María Blasco Martínez y Carmen Rubalcaba Pérez, *Para hablarte a tan larga distancia: Correspondencia de una familia montañesa a ambos lados del Atlántico, 1855-1883* (Santander: Estudio, 2003).

26 Emilio Franzina, *Una patria straniera: Sogni, viaggi e identità degli italiani all'estero attraverso le fonti popolari scritte* (Verona: Cierre, 1996), 11.

27 Daiva Markelis, “‘Every Person Like a Letter’: The Importance of Correspondence in Lithuanian Immigrant Life”, en *Letters across Borders: The Epistolary Practices of International Migrants*, ed. por Bruce S. Elliott, David A. Gerber y Suzanne M. Sinke (Basingstoke: Palgrave-Macmillan, 2006), 107.

literaria a menudo había sido subestimada. En 1915, el correo del ejército francés se ocupaba de 4 millones de cartas a diario.²⁸ Italia, durante tres años y medio de guerra, produjo 4000 millones de documentos, a pesar de que el 35% de italianos eran oficialmente analfabetos en vísperas de la guerra.²⁹ Alemania produjo al menos 30 000 millones durante la Primera Guerra Mundial. Entre los años de 1914 y 1918 se generó “una inesperada e imparable bulimia” de escritura epistolar.³⁰ La guerra produjo un corpus enorme y único de literatura popular que fue incontenible a pesar de los esfuerzos de auditores y administradores del correo.

Las cartas de los soldados seguían fórmulas ritualistas estándar, que daban y pedían noticias sobre la salud, discutían cartas y postales remitidas y recibidas, enviaban saludos a muchos familiares y vecinos.³¹ Como resultado, su escritura nos deja con un abrumador sentido de banalidad. Su escritura está llena de silencios y disfraces para lo que he llamado escritura “lacónica” y “llena de lugares comunes” desde el frente de batalla. Las formas orales y dialécticas están presentes en los textos de la gente común, cuya escritura era cercana al discurso cotidiano y muy rara vez tenía puntuación.

En la Primera Guerra Mundial, el mundo moderno irrumpió violentamente en las vidas de la gente común, forzándola a enfrentar el trauma del combate masivo industrializado, y el nuevo poder del Estado para organizarlo. Entre 1914 y 1918, las vidas sociales de los campesinos quedaron dislocadas, sus bienes y su ganado fueron decomisados y fueron llamados a sacrificar sus vidas por un gobierno que anteriormente se ocupaba poco de su existencia.³² Estaban fascinados por la novedad de los trenes y aviones, su sentido del tiempo y sus hábitos de trabajo fueron perturbados, mientras enfrentaban la obscenidad de la masacre industrializada.

28 Gérard Bacconnier, André Minet y Louis Soler, eds., *La plume au fusil: Les poilus du Midi à travers leur correspondance* (Toulouse: Privat, 1985), 29.

29 Antonio Gibelli, “Emigrantes y soldados: La escritura como práctica de masas en los siglos XIX y XX”, en *La conquista del alfabeto: Escritura y clases populares*, ed. por Antonio Castillo Gómez (Gijón: Trea, 2002), 197.

30 Martyn Lyons, “French Soldiers and Their Correspondence: Towards a History of Writing Practices in the First World War”, *French History* 17, n.º 1 (2003): 79-95. <https://doi.org/10.1093/fh/17.1.79>.

31 Lyons, “French Soldiers and Their Correspondence”; Martha Hanna, “A Republic of Letters: The Epistolary Tradition in France during World War I”, *American Historical Review* 108, n.º 5 (2003): 1338-1361. <https://doi.org/10.1086/529969>.

32 Antonio Gibelli, *L'Officina della Guerra: La Grande Guerra e le trasformazioni del monde mentale* (Turín: Bollati Boringhieri, 1991), 8-10, 104-108.

Las historias individuales, por lo tanto, tienen un contexto general en el advenimiento de la modernidad, y el desarrollo de la identidad nacional y personal. La industrialización, la guerra y la modernidad pusieron en cuestión las identidades sociales de los campesinos y trabajadores. Se convirtieron en partes anónimas de una inmensa máquina, sumergiendo su individualidad en una vasta empresa industrial cuyo propósito final no era claro para ellos. Justo en el momento en que la evolución social los hacía sentir como partes anónimas en una máquina impersonal, empezaron a *escribir* para reafirmar su individualidad en un mundo variable e inestable. La suya era una escritura de ausencia y deseo; el deseo de regresar a sus seres queridos, a entornos familiares y a las coordinadas estables de un mundo que irremediamente estaba desapareciendo. Escribir a casa, en este contexto, era un medio para preservar algún tipo de continuidad con la vida que habían conocido, para conectarse con los valores familiares otrora estables, con la tierra y la comunidad del pueblo. La escritura era una forma de proteger algo de su identidad individual. En la Primera Guerra Mundial, la escritura adquiría además un carácter de supervivencia; “escribir para no morir” (*scrivere per non morire*) era como el soldado italiano Francesco Ferraro definía la trascendencia de ese acto.³³ La expansión de las prácticas de escritura a menudo se ve como una expresión de la modernidad; pero, en la perspectiva del historiador italiano Antonio Gibelli, era una forma de resistencia personal *contra* la modernización en lugar de un síntoma de su avance.³⁴

Lugares de escritura

La escritura en las trincheras de la Primera Guerra Mundial ofrece uno de los muchos lugares de escritura, o “universos gráficos” que invitan a hacer más estudios. La importancia de la escritura en unos pocos contextos bien definidos está siendo llevada en direcciones interesantes, y debería ser explorada más a profundidad. El trabajo de Antonio Castillo Gómez nos presenta el estudio de la “escritura expuesta” o pública a inicios del período moderno. El campo incluye el estudio de inscripciones en monumentos urbanos, inscripciones funerarias, además de toda la literatura, impresa y manuscrita, pegada en paredes y distribuida en la calle, que creaban una versión temprana de la esfera pública. Se estudian por sus características gráficas, su naturaleza permanente o efímera, su ubicación en la ciudad, y sus funciones principales, ya sean propaganda,

33 Federico Croci, *Scrivere per non morire: Lettere della Grande Guerra del soldato bresciano Francesco Ferrari* (Génova: Marietti 'Fiori Secchi', 1992).

34 Antonio Gibelli, “Pratica della scrittura e mutamento sociale: Orientamenti e ipotesi”, *Materiali di Lavoro*, n.º 1-2 (1987): 13.

información, protesta o llamado a la acción. Necesitamos estudiar estos documentos en el contexto de su entorno y potencial público, para estimar la naturaleza e impacto de su recepción entre la heterogénea población de transeúntes a quienes se dirigen. La inspiración original para este trabajo fue sin duda Armando Petrucci, en sus estudios sobre monumentos públicos a finales de la Antigüedad, además de su análisis de inscripciones funerarias en Occidente a lo largo de un gran período de tiempo.³⁵ El análisis paleográfico de Petrucci, sin embargo, pierde impulso cuando abandona su territorio y entra en los períodos moderno y contemporáneo. Nuestro entendimiento de la escritura en espacios públicos modernos se ha extendido más recientemente gracias a los estudios sobre la Nueva York del siglo XIX y la Berlín de inicios del siglo XX.³⁶ Estos ejemplos pueden ser multiplicados productivamente, para analizar el discurso, las formas materiales y los métodos de apropiación de textos públicamente expuestos en diferentes épocas y escenarios.

La agenda de esta investigación incluye el estudio del grafiti. Es un campo difícil de investigar; la naturaleza efímera de las inscripciones hace que su conservación sea muy poco común, a menos que las inscripciones sean registradas por la policía misma. El grafiti abunda en épocas de gran agitación política como la llegada al poder del Frente Popular en Francia en 1936 o los eventos de 1968 en París y otras capitales europeas. Puede ser estudiado por su agudeza satírica y su rabia como intentos de los excluidos y los marginales de apropiarse del espacio público para sus propósitos particulares.

Las prisiones son otro lugar de escritura donde el grafiti prolifera. En las prisiones de hoy, como en la de Buenos Aires, muchas tribus urbanas se identifican a través del grafiti: lo seguidores de bandas de *rock*, hinchas de equipos de fútbol y los habitantes de las barriadas populares.³⁷ En las paredes, inscriben mensajes imaginarios que nunca pueden enviar: “feliz día mamá. Tu hijo que te ama”. Expresan el *pathos* de la cautividad, a veces imitan una regulación de la prisión: “Aviso/ Cuando veas a un preso durmiendo/ no lo despiertes/ puede estar soñando con su libertad”. O los escritos de los prisioneros pueden apropiarse de

35 Armando Petrucci, *La scrittura: Ideologia e rappresentazione* (Turín: Einaudi, 1986); Armando Petrucci, *Le scritture ultime: Ideologia della morte e strategie dello scrivere nella tradizione occidentale* (Turín: Einaudi, 1995).

36 Peter Fritzsche, *Reading Berlin 1900* (Cambridge: Harvard University Press, 1996); David M. Henkin, *City Reading: Written Words and Public Spaces in Antebellum New York* (Nueva York: Columbia University Press, 1998).

37 Lelia Gándara, “Voces en cautiverio: Un estudio discursivo del grafiti carcelario”, en *Letras bajo sospecha*, ed. por Antonio Castillo Gómez y Verónica Sierra Blas (Gijón: Trea, 2005), 237-255.

la identidad del marginal, desafiando al sistema que los aprisionó: “La locura es un placer que sól[o] los loco[s] comprendemos. Un loco”; esto apareció debajo de un gran dibujo de una planta de marihuana. El discurso del grafiti de prisión expresa el *ethos* que no es propio y al que no se pertenece, el lugar del excluido.

Los escritos expuestos juegan un papel en lugares de duelo colectivo, los cuales se han hecho perturbadoramente conocidos en épocas recientes. Conmemoraciones improvisadas surgen en lugares como el destruido World Trade Center en Nueva York o el teatro Bataclán en París, donde hay una necesidad de asimilar un trauma que ha tenido un gran impacto mediático. Las escrituras ordinarias son vitales aquí para expresar la solidaridad colectiva o la esperanza del futuro, para unirse a otros en oración, además de conmemorar las vidas de quienes han muerto. Así, se abre un amplio campo de investigación para historiadores, lingüistas y antropólogos en torno a estos eventos de escritura efímera pero compleja. La calle y la prisión son “universos gráficos” en los cuales se generan tipos específicos de escritura que resultan esenciales para su funcionamiento, pero además para la experiencia vital de transeúntes y prisioneros.

Conclusión

Esta corta revisión de las escrituras ordinarias solo ha tocado la superficie de un inmenso continente sumergido de las escrituras de la gente pobre y sin educación. Los académicos están empezando a explorar otros tipos de escritores comunes: escritura de niños, y cartas de pobres en busca de beneficios de asistencia social. “La escritura hacia arriba” forma otro género en sí, consiste en cartas y peticiones enviadas de los débiles a los poderosos, para abusar de las autoridades o buscar alguna ventaja personal. El mundo semiescondido de la escritura delegada, en la que escritores comunes buscaron la ayuda de un tercero para componer una carta o completar un formulario para propósitos administrativos. Estos escritores delegados se encuentran hoy en día ofreciendo sus servicios en las plazas públicas de Suramérica y Oriente Medio. Su cantidad va en incremento de nuevo también en Europa, a medida que las alcaldías ofrecen asistencia en escritura a inmigrantes recién llegados.

Mientras que las tradiciones historiográficas francesas fueron la principal inspiración para la historia del libro y la historia de la lectura, la historia de la escritura tiene una geografía distinta. Hoy en día los avances más importantes en este ámbito se han hecho en Italia y el mundo hispano. En estos centros los historiadores han recibido asistencia de archivos especiales consagrados a la colección y preservación de las escrituras ordinarias, especialmente la correspondencia de guerra y migración y la escritura de su propia vida en general.

Los escritos de la gente pobre y de los semianalfabetos están ahí si nos esforzamos por encontrarlos.

Bibliografía

- Bacconnier, Gérard, André Minet y Louis Soler, eds. *La plume au fusil: Les poilus du Midi à travers leur correspondance*. Toulouse: Privat, 1985.
- Baggerman, Arianne. "Lost Time: Temporal Discipline and Historical Awareness in Nineteenth-Century Dutch Egodocuments". En *Controlling Time and Shaping the Self: Developments in Autobiographical Writing since the Sixteenth Century*. Editado por Arianne Baggerman, Rudolf Dekker y Michael Mascuch, 455-541. Leiden: Brill, 2011.
- Bardet, Jean-Pierre y François-Joseph Ruggiu, eds. *Au Plus Près du Secret des Coeurs? Nouvelles lectures historiques des écrits du for privé*. París: Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2005.
- Barton, David y Mary Hamilton. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge, 1998.
- Barton, David y Mary Hamilton. "Literacy Practices". En *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Editado por David Barton, Mary Hamilton y Roz Ivanič, 7-15. Nueva York: Routledge, 2000.
- Blasco Martínez, Rosa María y Carmen Rubalcaba Pérez. *Para hablarte a tan larga distancia: Correspondencia de una familia montañesa a ambos lados del Atlántico, 1855-1883*. Santander: Estudio, 2003.
- Burke, Peter. *Popular Culture in Early Modern Europe*. Londres: Temple Smith, 1978.
- Cassan, Michel, Jean-Pierre Bardet y François-Joseph Ruggiu, eds. *Les Écrits du For Privé: Objets matériels, objets édités (Actes du colloque de Limoges, 17-18 novembre 2005)*. Limoges: Presses universitaires de Limoges, 2006.
- Castillo Gómez, Antonio. "Escritura en las calles: Textos efímeros y espacio público en la temprana Edad Moderna hispana". En *Un mundo de escrituras: Aportes a la historia de la cultura escrita*. Editado por Lyons y Marquilha, 97-121. Buenos Aires: Ampersand, 2018.
- Croci, Federico. *Scrivere per non morire: Lettere della Grande Guerra del soldato bresciano Francesco Ferrari*. Génova: Marietti 'Fiori Secchi', 1992.
- Dekker, Rudolf. "Jacques Presser's Heritage: Egodocuments in the Study of History". *Memoria y Civilización* 5 (2002): 13-37. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/9201>.
- Dondeynaz, Rosalba. *Selma e Guerrino: Un epistolario amoroso, 1914-1920*. Génova: Marietti 'Fiori Secchi', 1992.

- Driscoll, Matthew James. *The Unwashed Children of Eve: The Production, Dissemination and Reception of Popular Literature in Post-Reformation Iceland*. Enfield Lock: Hisarlik Press, 1997.
- Fabre, Daniel, ed. *Écritures ordinaires*. París: Centre Georges Pompidou, 1993.
- Fraenkel, Béatrice. "Actes d'écriture: Quand écrire c'est faire". *Langage et Société*, n.º 121-122 (2007): 101-112. <https://doi.org/10.3917/ls.121.0101>.
- Franzina, Emilio. *Una patria straniera: Sogni, viaggi e identità degli italiani all'estero attraverso le fonti popolari scritte*. Verona: Cierre, 1996.
- Fritzsche, Peter. *Reading Berlin 1900*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- Gándara, Lelia. "Voces en cautiverio: Un estudio discursivo del graffiti carcelario". En *Letras bajo sospecha*. Editado por Antonio Castillo Gómez y Verónica Sierra Blas, 237-255. Gijón: Trea, 2005.
- Gibelli, Antonio. "Pratica della scrittura e mutamento sociale: Orientamenti e ipotesi". *Materiali di Lavoro*, n.º 1-2 (1987): 7-20.
- Gibelli, Antonio. *L'Officina della Guerra: La Grande Guerra e le trasformazioni del monde mentale*. Turín: Bollati Boringhieri, 1991.
- Gibelli, Antonio. "Emigrantes y soldados: La escritura como práctica de masas en los siglos XIX y XX". En *La conquista del alfabeto: Escritura y clases populares*. Editado por Antonio Castillo Gómez, 189-223. Gijón: Trea, 2002.
- Ginzburg, Carlo. *El queso y los gusanos: El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Península, 2017.
- Hanna, Martha. "A Republic of Letters: The Epistolary Tradition in France during World War 1". *American Historical Review* 108, n.º 5 (2003): 1338-1361. <https://doi.org/10.1086/529969>.
- Henkin, David M. *City Reading: Written Words and Public Spaces in Antebellum New York*. Nueva York: Columbia University Press, 1998.
- Kaye, Harvey J. *The British Marxist Historians: An Introductory Analysis*. Cambridge: Polity, 1984.
- Lorenzen-Schmidt, Klaus-Joachim y Bjørn Poulsen, eds. *Writing Peasants: Studies on Peasant Literacy in Early Modern Northern Europe*. Odense: Landbohistorisk Selskab, 2002.
- Kuismin, Anna. "Almanaques, crónicas y lamentos: Fuentes genéricas de la escritura de vida en la Finlandia del siglo XIX". En *Un mundo de escrituras: Aportes a la historia de la cultura escrita*. Editado por Martyn Lyons y Rita Marquilhas, 147-172. Buenos Aires: Ampersand, 2018.
- Kuismin, Anna y M. J. Driscoll, eds. *White Field, Black Seeds: Nordic Literacy Practices in the Long Nineteenth Century*. Helsinki: Studia Fennica, 2013.

- Ladurie, Emmanuel LeRoy. *Montaillou: Village occitan, 1294-1324*. París: Gallimard, 1975.
- Liljewall, Britt. "‘Self-Written Lives’ or Why Did Peasants Write Autobiographies?". En *Writing Peasants: Studies on Peasant Literacy in Early Modern Northern Europe*. Editado por Klaus-Joachim Lorenzen-Schmidt y Bjørn Poulsen, 210-238. Gylling: Landbohistorisk selskab, 2002.
- Lyons, Martyn. "French Soldiers and Their Correspondence: Towards a History of Writing Practices in the First World War". *French History* 17, n.º 1 (2003): 79-95. <https://doi.org/10.1093/fh/17.1.79>.
- Lyons, Martyn. *La cultura escrita de la gente común en Europa c. 1860-1920*. Buenos Aires: Ampersand, 2016.
- Lyons, Martyn. "Do Peasants Write Ego-Documents? The ‘ordinary exception’ of Luigi Daldosso in the First World War". *Quaerendo* 47, n.º 1 (2017): 38-60.
- Lyons, Martyn y Rita Marquilhas, eds. *Un mundo de escrituras: Aportes a la historia de la cultura escrita*. Buenos Aires: Ampersand, 2018.
- Magnússon, Sigurður Gylfi y Dávid Ólaffson. "Barefoot Historians: Education in Iceland in the Modern Period". En *Writing Peasants: Studies on Peasant Literacy in Early Modern Northern Europe*. Editado por Klaus-Joachim Lorenzen-Schmidt y Bjørn Poulsen, 175-209. Gylling: Landbohistorisk selskab, 2002.
- Magnússon, Sigurður Gylfi y Dávid Ólaffson. *Minor Knowledge and Microhistory: Manuscript Culture in the 19th century*. Londres: Routledge, 2017.
- Marchi, Clelia. *Gnanca na busia, 1912-1985*. Pieve Santo Stefano: Mondadori, 1992.
- Markelis, Daiva. "‘Every Person Like a Letter’: The Importance of Correspondence in Lithuanian Immigrant Life". En *Letters across Borders: The Epistolary Practices of International Migrants*. Editado por Bruce S. Elliott, David A. Gerber y Suzanne M. Sinke, 107-123. Basingstoke: Palgrave-Macmillan, 2006.
- Markussen, Ingrid. "The Development of Writing Ability in the Nordic Countries in the Eighteenth and Nineteenth Centuries". *Scandinavian Journal of History* 15, n.º 1 (1990): 37-63. <https://doi.org/10.1080/03468759008579189>.
- Mouysset, Sylvie. *Papiers de famille: Introduction à l'étude des livres de raison (France, XVe-XIXe siècle)*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2007.
- Muir, Edward. Introduction a *Microhistory and the Lost Peoples of Europe: selections from Quaderni Storici*. Editado por Edward Muir y Guido Ruggiero, VII-XXVIII. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1991.

- Petrucci, Armando. *La scrittura: Ideologia e rappresentazione*. Turín: Einaudi, 1986.
- Petrucci, Armando. *Le scritture ultime: Ideologia della morte e strategie dello scrivere nella tradizione occidentale*. Turín: Einaudi, 1995.
- Russo, Matteo. *Lettere dal Fronte (1916-1917)*. Editado por Sebastiano Maggio. Catania: Cooperativa Universitaria Editrice Catanese di Magistero, 1993.
- Serna, Justo y Anaclet Pons. *Cómo se escribe la microhistoria: Ensayo sobre Carlo Ginzburg*. Madrid: Cátedra, 2000.

El “Archivo de Correspondencia de Líderes y Usuarios de Acción Cultural Popular” y la ampliación del espacio epistolar en Colombia, 1953-1974¹

AURA HURTADO

Universidad del Valle

Tras las huellas de un animal grande

En el año 2008 fue excavada una huella profunda del uso de la palabra escrita entre la población campesina colombiana. La Biblioteca Luis Ángel Arango de Bogotá recibió en donación el archivo Acción Cultural Popular (ACPO), la organización educativa de la Iglesia católica a la cual pertenecía Radio Sutatenza. Son múltiples los soportes y el tipo de información que conforman este archivo, desde registros sonoros, libretos y producción editorial hasta la correspondencia de sus oyentes.² Si bien, cada parte es de una enorme riqueza

-
- 1 Este documento es una versión actualizada y reelaborada del capítulo: “Geografía epistolar” de la tesis de maestría “Cartas, rádios e impresos: cultura escrita campesina en Colombia, 1953-1974”, orientada por la profesora Gabriela Pellegrino y sustentada en el Programa de Historia Social de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo en 2016, como parte del Programa de Estudiantes-Convenio de Posgraduación (PEG-PG) del Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil. La recolección y procesamiento presentados fueron financiados con la Beca de Estímulos a la Investigación del Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) en 2015.
 - 2 Zulma Mónica Abril Vargas, “Catalogación de archivos patrimoniales: El caso de Radio Sutatenza”, *Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República* 46, n.º 82 (2012): 263-296.

para la investigación histórica, la “Correspondencia de Líderes y Usuarios de Acción Cultural Popular” se destaca al estar conformada por las miles de cartas escritas del puño y letra de campesinos de las más diversas regiones del país, quienes le escribieron a sus “amigos de la radio” desde finales de la década de los cuarenta hasta finales de los años ochenta. En este caso, las dificultades para la formulación de preguntas provienen más del “exceso” de documentos que de la habitual “carencia” que alegan los historiadores. Estas dificultades imponen preguntas difíciles de eludir, cuando de comprender un fenómeno de tales dimensiones se trata. ¿Cómo se conformó un archivo de cartas de estas características?, ¿cuáles fueron las motivaciones de su conservación?, ¿cuáles son sus dimensiones y distribución geográfica? En las siguientes páginas nos proponemos seguir las enormes huellas dejadas por el inédito fenómeno de masificación de las prácticas epistolares entre la población campesina que se comunicaba con esta emisora.

Más allá del valle de Tenza

Radio Sutatenza surgió en 1947 como una emisora parroquial instalada por el recién ordenado padre Joaquín Salcedo, quien se proponía alfabetizar por este medio a los campesinos del valle de Tenza en el departamento de Boyacá. Pocos años después, en 1953, el Gobierno de Gustavo Rojas Pinilla en alianza con la jerarquía eclesiástica nacional promueve la expansión de esta emisora al resto de la geografía nacional. Con apoyo adicional de organismos de cooperación multilaterales y católicos se inauguran nuevas antenas de reproducción, se incluye la producción de otros medios de comunicación como el libro, el periódico y el afiche, para ser articulados al modelo de enseñanza por radio. Así, la producción radiofónica y de materiales impresos dio paso a la creación de Acción Cultural Popular (ACPO), que asumiría la educación “fundamental” de una porción importante de la población campesina a través de contratos con el Ministerio de Educación Nacional hasta 1974.³

ACPO desarrolló sofisticados mecanismos para acompañar los procesos educativos más allá de la radio, apoyándose principalmente en el trabajo de los líderes que actuaban como mediadores, quienes acompañaban la audición de las clases orientando una correcta sincronización del material impreso y la voz del profesor-locutor. Los líderes, además, estaban encargados de llevar registros

3 La alianza con los organismos de cooperación internacional convirtió a ACPO en un referente internacional que le permitiría expandir su modelo de enseñanza a diferentes países de la región que llegaron a agruparse bajo la figura de asociaciones latinoamericanas, como lo señala Hernando Bernal Alarcón, *ACPO, Radio Sutatenza: De la realidad a la utopía* (Bogotá: Javegraf, 2005).

de asistencia, calificaciones, distribución de material, entre otras actividades. La emisora transmitía programas especiales para estos líderes, buscando profundizar en su formación como apóstoles laicos. Así mismo, se buscaba establecer una comunicación epistolar constante en la cual pudieran manifestar sus inquietudes con respecto a su apostolado, para recibir de vuelta las orientaciones por parte de la organización.⁴ Esta comunicación no era exclusiva de los líderes, la emisora constantemente invitaba a todos sus oyentes a escribir, pues ACPO encontraba allí la posibilidad de *comprobar* y *completar* de forma individual los procesos educativos que orientaba.⁵

La comunicación epistolar era una tarea de tiempo completo para las siete funcionarias que integraban el Departamento de Correspondencia. Inicialmente, las cartas recibidas eran clasificadas. En seguida, las funcionarias componían y mecanografiaban las cartas de respuesta. Finalmente, eran firmadas por Ramón Sabogal, el padre-locutor de la emisora.

Del trabajo de clasificación, respuesta, cuantificación y conservación desarrollado entre 1953 y 1974 por la Sección de Correspondencia, hemos cuantificado 76 992 cartas provenientes de las diferentes regiones del país y una cantidad indeterminada de copias de las respuestas enviadas por los funcionarios de la organización. En su conjunto, estas cartas dan cuenta de un inédito fenómeno de masificación de comunicación epistolar entre campesinos recién alfabetizados.

4 Desde los años treinta, existía en Colombia el apostolado de la Acción Católica conformado fundamentalmente por grupos urbanos y en muchos casos por las pequeñas élites de provincia. Durante varios años fue dirigido por Ramón Sabogal, quien posteriormente asumió las labores de padre-locutor de Radio Sutatenza. Por su parte, la novedad del apostolado laico promovido por ACPO residía fundamentalmente en su composición y orientación campesina, un aspecto que no debemos perder de vista para la comprensión de las significaciones sociales y culturales que introducía. Sergio Armando Cáceres, "La Acción Católica y la resistencia al proyecto liberal de laicización, 1933-1942" (tesis de grado, Universidad Industrial de Santander, 2011).

5 En el Informe de la Dirección General de Acción Cultural Popular a la II Asamblea General de la Institución de 1957 se definía el sentido que la organización otorgaba a esta comunicación: "La correspondencia con los alumnos de las Escuelas Radiofónicas y en general con los campesinos que se dirigen a la Institución, juega un papel importante en este programa educativo. Para atenderla, ha sido preciso crear una sección especial en la Institución. Los correspondientes escriben especialmente sobre los temas tratados en la enseñanza radial dando pie para que se complete la enseñanza y se compruebe su efectividad"; cfr. ACPO, *Sacerdotes y seglares en la obra educación popular en Colombia: Las escuelas radiofónicas y su labor de 1954 a 1957* (Bogotá: Pío X, 1957), 17.

Gente común, campesinos sin mayor herencia intelectual que se destacaban en el universo de la cultura escrita tanto por la carencia de habilidades léxicas y caligráficas, como por el desconocimiento de las normas epistolares quienes, aun así, tomaron lápiz y papel para escribir a sus amigos de la radio.

Las escrituras ordinarias y la historia de la cultura escrita

La historia de la cultura escrita como campo de análisis específico es resultado de debates que convocaron diferentes disciplinas de conocimiento. Sus avances más destacados son el resultado del interés progresivo de sobrepasar enfoques que oponían dimensiones analíticas que en la realidad han conocido los más diversos grados y formas de intersección. Nuestro interés es presentar algunos elementos de las trayectorias generales de esta transformación, para así definir el enfoque analítico de este trabajo.

Antonio Castillo Gómez ha mostrado la confluencia de por lo menos dos tradiciones historiográficas en la definición de la historia de la cultura escrita. Se trata, en primer lugar, de la materialización de transformaciones sustanciales que ya venían en curso sobre el objeto y alcance de la paleografía, que estaba llamada a trascender la mera descripción material y formal de los documentos, construyendo preguntas sobre la relación de la palabra escrita con las sociedades que las producen, como es apreciable en los trabajos pioneros de Armando Petrucci. Por otro lado, tenemos los estudios dedicados a la historia del libro que hacia finales de los años setenta hicieron parte de los “nuevos objetos” definidos por la Escuela de los Anales. Un giro antropológico tan original y dinámico que, en pocos años, permitió ampliar su foco de análisis más allá de la posesión y circulación de libros, considerando la lectura como un acto susceptible de ser objetivado en términos sociales e históricos, aun con las pocas huellas que esta práctica acostumbra dejar. La propuesta metodológica de Roger Chartier frente a la importancia de la materialidad de los textos como forma de aproximación a las convenciones de la lectura abrió nuevas posibilidades de análisis. Así, la lectura y la escritura fueron reconocidas como categorías de análisis histórico que, desde de sus dimensiones prácticas, materiales y simbólicas dan cuenta de la cultura escrita de una sociedad determinada. La convergencia de estas corrientes de análisis fue progresiva y de mutuas influencias, llegando al uso y reconocimiento del término cultura escrita hacia finales de la década de los noventa.⁶

6 Antonio Castillo Gómez, “Historia de la cultura escrita ideas para el debate”, *Revista Brasileira de História da Educação* 3, n.º 1 (2003): 93-124. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38710>; Antonio Castillo Gómez y

Más reciente ha sido el reconocimiento del uso de la escritura por parte de los grupos populares, modificando el enfoque analítico del pueblo que firma al pueblo que escribe como lo propuso Petrucci. Esto supuso la ampliación de la noción de documento, y con ello la definición de nuevos criterios de búsqueda y valoración. Si bien los escritos que generalmente sobreviven al paso del tiempo son el resultado de operaciones intelectuales, económicas y políticas de importantes personajes, aquellos escritos sin un valor documental aparente, bien por su carácter cotidiano, efímero, privado, o bien, por el anonimato de sus autores, alcanzaron una nueva valoración documental. La noción de “escrituras ordinarias” propuesta por el antropólogo francés Daniel Fabre⁷ fue adoptada para definir un nuevo terreno de análisis en el campo de la historia de la cultura escrita que alude al origen social de sus escritores.⁸ Así, los diarios íntimos, cuadernos de cuentas, cartas, hojas sueltas, entre otros documentos presentes en las diferentes escalas de lo social con sus infinitas variaciones en términos de materialidades, usos, prácticas, y significados, han abierto el camino para nuevas formulaciones en torno a la cultura escrita.

De la escasez, al exceso de documentación: problema e hipótesis de investigación

Los avances en la definición de nuevos problemas de investigación han permitido la identificación y localización fuentes originales para el estudio de

Carlos Sáez Sánchez, “Paleografía versus alfabetización: Reflexiones sobre historia social de la cultura escrita”, *Signo: Revista de Historia de la Cultura Escrita*, n.º 1 (1994): 133-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184637>.

- 7 Daniel Fabre, ed., *Écritures ordinaires* (París: Centre Georges Pompidou, 1993).
- 8 La correspondencia campesina fue tempranamente valorada y utilizada como fuente de información en el clásico estudio de Florián Znaniecki y William I. Thomas, *The Polish peasant in Europe and America: Monograph of an Immigrant Group. Vol. 1: Primary-Group Organization* (Boston: The Gorham Press, 1918), 87-455. Sin embargo, lo que quisiéramos destacar es que las investigaciones orientadas al análisis de las escrituras ordinarias como objeto de investigación son relativamente recientes y originales como aquellas compiladas por Antonio Castillo Gómez, coord., *La conquista del alfabeto: Escritura y clases populares* (Gijón: Trea, 2002), que abordan diferentes usos de la escritura por parte de grupos populares. Martyn Lyons, por su parte, ha contribuido también de forma destacada con su trabajo *La escritura de la gente común en Europa, c. 1860-1920* (Buenos Aires: Ampers, 2004). Sobre las diferentes definiciones de que han sido atribuidas a las escrituras de los grupos populares, véase Lyons, “Las escrituras ordinarias y la nueva historia desde abajo”, cap. 3 de este libro.

las escrituras ordinarias. Martyn Lyons⁹ destaca que, en los archivos oficiales las letras de los grupos subalternos aparecen con mayor frecuencia como una forma de “escritura hacia arriba”, encaminadas para denunciar alguna situación, demandar algún derecho, rogar por un favor, entre otras peticiones a sus autoridades. Sin embargo, en el caso europeo, la conformación de archivos especializados en los grupos populares ha permitido el acceso a otra variedad de escrituras. Estas iniciativas han respondido a intereses diversos; desde anhelos democráticos de proyectos políticos de izquierda, pasado por proyectos nacionalistas, y folcloristas, hasta la búsqueda de la voz “auténtica” de las mayorías como alternativas a los archivos oficiales inspiradas en las revueltas universitarias de mayo de 1968 han alcanzado una mayor proliferación. Esto nos muestra que las lógicas de conservación no necesariamente se corresponden con las apuestas historiográficas, lo que nos advierte sobre la necesidad de reflexionar sobre las posibilidades políticas y sociales de conservación que permitieron la sobrevivencia de este tipo de documentos y su conformación en unidades archivísticas.

En el caso de la correspondencia, Dauphin, Lebrun-Pézerat y Pouban,¹⁰ al analizar un corpus documental de alrededor de 3000 cartas acumuladas y conservadas por cinco generaciones de una familia burguesa, reflexionan sobre las posibilidades de análisis que ofrece la *correspondencia ordinaria* para el estudio de la cultura escrita. Señalan, además, la importancia de objetivar las condiciones que posibilitaron la compilación y conservación de ese corpus como una dimensión fundamental en la comprensión de las prácticas epistolares que les dieron vida y que aparecen para el investigador como una unidad. Al realizar un inventario de las cartas conservadas a partir de variables fundamentales como la temporalidad, los remitentes y los destinatarios, las autoras encontraron “pérdidas evidentes”. Así que, lejos de una aparente espontaneidad en la conversación, se denotan los valores que articulaban las relaciones familiares, la conciencia histórica y la imagen que como familia se buscaba dejar para la posteridad, todos, elementos fundamentales para comprender la forma y el sentido de la comunicación epistolar.

Si aceptamos la idea de que cuanto más se desciende en la escala social mayor es la escasez de este tipo de fuentes, la necesidad de historizar la conformación misma de los archivos se impone con más fuerza como una dimensión de análisis del problema. Más aun cuando el “Archivo Epistolar de Líderes y

9 Martyn Lyons, *The Writing Culture of Ordinary People in Europe, C. 1860-1920* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004).

10 Cécile Dauphin, Pierrette Lebrun-Pézerat y Danièle Pouban, *Ces bonnes lettres: Une correspondance familiale au XIXe siècle* (París: Albin Michel, 1995).

Usuarios de ACPO” proviene de las funciones educativas que esta organización de la Iglesia llegó a desempeñar para el Estado alcanzando por esta vía un cierto carácter oficial.

Por otro lado, Dauphin, Lebrun-Pezzerat y Poublan¹¹ previamente mostraron que la comunicación epistolar, al aproximar interlocutores por principio separados entre sí, crea un “espacio epistolar” moldeado en función de la distancia de sus correspondientes. Esta distancia dependerá, además, de los procesos de alfabetización, de las posibilidades materiales de acceso a este tipo de comunicación (como el costo del correo, según la distancia para la Francia de mediados del siglo XIX).¹²

Si tenemos en cuenta que ACPO concentraba sus actividades en la ciudad de Bogotá, incluida la respuesta a las cartas recibidas por los oyentes de la emisora, nos encontramos frente a un correspondiente que centralizaba la recepción de las miles de cartas recibidas desde las diferentes regiones del país. Esto significa que, desde un centro urbano, capital político-administrativa del país, que registraba los índices más elevados de alfabetización y escolaridad, al tiempo que se buscaba establecer una comunicación radial, también se apostaba un intercambio epistolar fluido y de gran alcance geográfico con sus oyentes.

11 Dauphin, Lebrun-Pézerat y Poublan, *Ces bonnes lettres*.

12 Al analizar 343 volúmenes de la Encuesta Postal de 1847 las autoras reconstruyeron la geografía de la correspondencia en la Francia de mediados del siglo XIX, en el momento en que “epistolarios sin atributos”, como los llamaría Chartier, alcanzaban un fuerte auge en mundo académico francés. Desde un enfoque cuantitativo, crearon grandes series estadísticas a partir del número de escritos recibidos y enviados, y determinaron diferentes niveles de prácticas de escritura. Este trabajo, junto al análisis de los manuales epistolares, en el cual se aproximaron a las normas y las convenciones epistolares, fue el preámbulo para avanzar hacia la comprensión de la realización efectiva de las prácticas epistolares desde su forma y significado a partir del archivo epistolar de la familia Mertzdorff. El trabajo que les permitió pasar del enfoque general (cuantitativo) al singular (cualitativo) en medio de la “crisis general de las ciencias” sociales fue definido por las autoras como “un sobreviviente a las grandes olas de reflujo”. Cé cile Dauphin, Pierrette Lebrun-Pezzerat y Danie`le Poublan, “De l’enquê te postale’ a` une correspondance familiale”, *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, n.º 5 (1990), <https://doi.org/10.4000/ccrh.2880>. Las autoras siguieron las transformaciones que introducía la historia cultural adaptando y afinando un método según la variedad de fuentes disponibles para la investigación, definiendo así nuevos objetos de investigación. La creatividad que marca estos trabajos en términos conceptuales y metodológicos ha sido una referencia fundamental para esta investigación.

La originalidad del modelo de enseñanza desarrollado por ACPO hizo que la misma organización se especializara en la producción de bienes culturales para la población campesina. Así, al mismo tiempo que aseguraba los mecanismos de transmisión, con la instalación de nuevas antenas de reproducción y la distribución masiva de radios equipados con baterías, ampliaba la programación de la emisora más allá de los cursos de alfabetización con programas de espiritualidad, formación ciudadana, curiosidades, música, entre otros. Simultáneamente, diversificaba los impresos con la colección de la Biblioteca del Campesino y el periódico semanario *El Campesino*.

Se trataba de un sistema de producción en masa de diferentes bienes culturales que mantenían una coherencia en términos de contenido. Pero con la particularidad de que el público objetivo no correspondía a los habitantes de las ciudades que estaban en pleno proceso de expansión, sino campesinos cuya inmensa mayoría no asalariada se encontraba dispersa en pequeñas unidades agrícolas y haciendas, conformando la mayoría de la población del país. Siendo que en ese sistema el lugar de los campesinos era de no productores, esto es, de receptores del “mensaje de progreso” que la Iglesia llevaba, se integraban a aquella mayoría silenciosa de la sociedad en términos de De Certeau.

La transmisión de los programas radiales y la producción de impresos por parte de ACPO nos introduce a una forma de comunicación en masa desde un centro ilustrado. Sin embargo, el establecimiento de un intercambio epistolar individualizado en el cual la experiencia personal de los oyentes, lectores y correspondientes ocupa un lugar central da cuenta de un fenómeno de circularidad cultural entre los universos ilustrado y popular.¹³

Tenemos indicios suficientes para pensar que, a pesar del carácter doctrinal de ACPO, cuando se trata de usar el radio, los impresos y la correspondencia, los campesinos desarrollaron maneras propias de “hacer”, en el sentido de Certeau. Así, en actos que se efectuaban en movimientos tan delicados como tomar un libro entre las manos y pasar una página para el caso de la lectura, tomar un

13 La lectura directa de las cartas nos muestra que, a pesar de su fluidez, este intercambio epistolar estuvo marcado por contradicciones y limitaciones generadas a partir de las posiciones que ocupaban los correspondientes en el universo de la cultura escrita. Carlo Ginzburg, en su conocida obra *El queso y los gusanos*, abre una perspectiva en la que reconoce la existencia de diferentes culturas en una sociedad, sin determinaciones unívocas, sino recíprocas. Así, en lugar de una mirada dicotómica de la cultura erudita y popular, prefiere la noción de *circularidad cultural* desarrollada por Bakhtin en su estudio sobre Rabelais y su relación con la cultura popular.

bolígrafo y deslizarlo por el papel, así como manipular un radioreceptor para captar la onda de la emisora, los campesinos con sus manos ásperas hicieron de la palabra escrita una forma de comunicación constante y sobre todo efectiva según lo muestran las miles de cartas que sobrevivieron al paso del tiempo.

Nuestra hipótesis se mueve en dos dimensiones. Por un lado, al rastrear la distribución de la correspondencia en términos temporales es posible suponer que la conformación y conservación de un archivo de correspondencias ordinarias de estas dimensiones respondió a nuevas valoraciones surgidas en el plano político. La relación entre las élites dirigentes y la población campesina adquiría nuevos matices a partir de las sangrientas confrontaciones partidistas surgidas desde los finales de los años cuarenta. Los canales de participación ciudadana abiertos hacia finales de los años cincuenta para establecer acuerdos para el restablecimiento de la paz en las zonas más afectadas por la violencia transformó la relación entre los diferentes estamentos gubernamentales y la población campesina.

Por otro lado, la distribución espacial de las cartas indica que Radio Sutaenza no rivalizó con la comunicación escrita. Por el contrario, siguiendo su principal objetivo movilizó esta forma de comunicación a través de su método de alfabetización, que incluía la permanente invitación a través de sus ondas sonoras tanto a leer las cartillas de la Biblioteca del Campesino y el periódico *El Campesino*. Además, este llamado permanente a escribir una carta a sus “amigos de la radio” para contar sobre su experiencia e incluso ser publicada, bien en el periódico o la emisora en sus respectivas secciones, abrió el camino para que miles de campesinos dejaran una huella escrita de su participación en este proceso. Así, los mayores flujos epistolares los encontramos justamente en aquellas regiones que recibieron mayor número de radioreceptores, que a la vez tenían una amplia presencia eclesiástica. Más que una correlación esperada, lo que encontramos son los contornos generados por los relevos entre la comunicación radiofónica y epistolar, como trataremos de demostrar. Contamos con otros elementos de demostración de esta hipótesis desde la perspectiva microscópica que permite la lectura directa de las cartas intercambiadas entre los campesinos y la emisora. Allí encontramos que los oyentes campesinos rápidamente usaron la comunicación epistolar para consultar por la programación de la emisora, enviar saludos a sus amigos y familiares, solicitar canciones, consultar por uso adecuado del aparato, e incluso reclamar por la mala señal de la emisora. Por esto decimos que los “Líderes y usuarios de ACPO” llegaban a oír la radio con los ojos, así como a leer y escribir los impresos y la correspondencia con los oídos.

Estrategias de investigación y redistribución del archivo

El “Archivo de Correspondencia de Líderes y Usuarios de ACPO” que tenemos a nuestro alcance fue organizado para su conservación por la misma ACPO, que compiló las cartas en volúmenes encuadernados según el año y el origen geográfico de la carta. Para ello, fueron definidas 6 zonas geográficas que agrupan 22 unidades administrativas departamentales de la siguiente forma:

Zona 1: Cauca, Nariño y Valle

Zona 2: Antioquia y Chocó

Zona 3: Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, Guajira, Magdalena y Sucre

Zona 4: Norte de Santander y Santander del Sur

Zona 5: Boyacá, Cundinamarca y Meta

Zona 6: Caldas, Quindío, Risaralda, Tolima y Huila

Desafortunadamente, la documentación consultada hasta el momento no ofrece información sobre los criterios que guiaron la creación de estas zonas a partir de las cuales se organizaban todas las tareas educativas de ACPO. Siendo que se trata de un archivo sin catalogar, el primer desafío fue crear un inventario, atendiendo a variables fundamentales como la distribución geográfica y temporal de las cartas. Para esto, aprovechamos la información suministrada por las hojas de presentación de cada volumen, las cuales, además de repetir la información de identificación que aparece en la portada, zona geográfica y año, también informan la cantidad de cartas que cada volumen contiene.

Estas hojas de presentación se convirtieron entonces en la llave de entrada para la realización de una primera cuantificación de la correspondencia conservada. Así, logramos obtener tanto el total de cartas conservadas para el período de esta investigación, como los datos por zonas geográficas y años. Dada la importancia que revestía esta comunicación para ACPO, en los informes generales de 1955 y 1957 encontramos información relevante sobre las actividades del Departamento de Correspondencia, permitiéndonos contrastar los datos de nuestro inventario, es decir, de las cartas conservadas, con las cifras oficiales que informaban sobre el flujo de cartas y algunos totales por años.

En cuanto a la dimensión geográfica, encontramos que la unidad “zona” utilizada por ACPO comprende departamentos, municipios, parroquias y veredas, por lo que resulta fundamental desarrollar mecanismos para desagregar estas cifras. En este caso, también la información suministrada por los Informes Generales sobre la distribución de radios según diócesis nos permitió crear una fórmula para una aproximación departamental a la distribución del archivo.

Aun con las dificultades de catalogación que presenta este archivo de correspondencia, en las siguientes páginas nos proponemos avanzar en una historia de la conformación del archivo que permita comprender la distribución temporal de las cartas en el apartado “Clasificar, contar, responder y conservar: nuevas valoraciones de la correspondencia campesina”. En seguida buscaremos aproximarnos a la dimensión geográfica a partir de las relaciones entre esos gestos epistolares y la distribución de radios y de parroquias en el mismo territorio abordadas en el apartado “Geografía Epistolar”. Finalmente, concluiremos con el apartado “Por una explicación cultural y política”, en el que enfatizaremos en la relación entre estos flujos, y los procesos de alfabetización, urbanización y modernización que acontecían en ese período.

Clasificar, contar, responder y conservar: nuevas valoraciones de la correspondencia campesina

En los programas educativos de ACPO, Sabogal dirigía los procesos de definición de contenidos y formas de interacción entre la radio, los impresos y la correspondencia. Al mismo tiempo, era el locutor de las ceremonias religiosas y de los programas de catecismo transmitidos diariamente. Esta doble posición lo convirtió en un actor determinante en el intercambio epistolar con los campesinos. En el Informe General a la Junta Directiva de ACPO correspondiente a 1955, Sabogal dedicó una sección a la correspondencia en medio del balance de las múltiples actividades que tenía a su cargo:

Cartas.

A los señores curas (respuestas no más), y a algunos señores Obispos, a algunos representantes y a muchos auxiliares. En el Departamento de Correspondencia se ha dado respuesta a todas las cartas de la Campaña Vivienda y las he firmado todas, como seguiré firmando todo lo que oriente o confirme una Campaña o una tarea porque considero que esos segundos que se dedican a esa persona son también una colaboración de caridad, de bien y de progreso. Esta es la razón para no emplear el sello. Dentro de la Campaña hay cartas que exigen una respuesta especial y directamente esta Oficina lo ha hecho con sumo agrado. 30 de noviembre de 1955.¹⁴

De esta forma, el padre-locutor describía el trabajo de selección de las cartas recibidas en función del remitente. Es significativo que la jerarquía social haya

14 “Informe a la Junta Directiva”, Carpeta “Informes a la Junta Directiva”, Colección Acción Cultural Popular, Biblioteca Luis Ángel Arango, (Bogotá, 1955).

sido invertida para privilegiar la comunicación con los líderes campesinos en lugar de las autoridades eclesiásticas. Por otro lado, la ausencia de referencias a los alumnos de las Escuelas Radiofónicas (E.E. RR.) permite suponer que, en ese momento, aún no eran parte fundamental del grupo de correspondientes. En cuanto al contenido, aparentemente se priorizaban las respuestas a las cartas que referían la Campaña de Vivienda que en ese momento adelantaba la organización. El énfasis de Sabogal en el hecho de haber respondido todas las cartas relacionadas con este asunto sugiere que no siempre la respuesta a sus correspondientes se alcanzaba en su totalidad.¹⁵

Según el Informe General de 1957, en tres años la institución había respondido un total de 100 201 cartas de campesinos, de las cuales 96 201 trataban temas “no especializados”, mientras que las 4000 restantes abordaban temas “especializados”. En el primer caso, se respondía a las consultas o mensajes relacionados con los programas transmitidos por la emisora. La segunda categoría contemplaba las consultas que demandaban profundización y consulta con otras instituciones.¹⁶

Luego de cuantificar las cartas conservadas a partir de la información disponible, encontramos que para el período de 1953 a 1963 sobrevivieron 1683 cartas. Las cartas correspondientes a 1964 suman 2856 unidades. En los años siguientes estas cifras experimentan un aumento constante, con algunas caídas que parecen responder a situaciones coyunturales. Nuestra hipótesis apunta a que estos documentos con contenidos o funciones relacionados con los procesos educativos ganaron una nueva valoración en términos políticos a partir de 1964. Para ese año, las cartas conservadas aumentan en un 266 %. Aunque

15 Para una descripción general de las campañas realizadas por ACPO y el lugar que progresivamente ganaron los estudios empíricos para el mejoramiento de los programas educativos que abrirían paso a la creación de un Departamento de Sociología en la organización, véase Jorge Orlando Castro Villarraga, “ACPO y el ideal de una progresión cultural: Una mirada a las relaciones entre desarrollo, educación y sociología” (tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2005), 10-113.

16 Carlos Vanegas, director del Departamento de Cursos Campesinos, señalaba en el Informe de 1955, que esa sección recibía en promedio 200 cartas semanales relacionados con las campañas que tenía a su cargo: “[...] un trabajo laborioso que requiere no pocas veces consultas a centros de investigación agrícola, a la Federación Nacional de Cafeteros, a la Caja Agraria, al Instituto de Crédito Territorial, al Ministerio de Salud Pública, las casas comerciales y aún a secciones jurídicas”. “Informe a la Junta Directiva”, Carpeta “Informes a la Junta Directiva”, Colección Acción Cultural Popular, Biblioteca Luis Ángel Arango, (Bogotá, 1955).

no contamos con información sobre los criterios de selección para su conservación, si descontamos los años que presentan caídas bruscas —1968, 1971 y 1972— tenemos una media anual de 9131 cartas, con una desviación estándar de 1055 cartas, lo que nos permite suponer que efectivamente existió un proceso sistemáticamente orientado de selección.

Si bien la comunicación epistolar con los líderes y usuarios había conquistado un lugar destacado como parte de los procesos educativos de la organización, los datos muestran que no necesariamente tales actividades implicaban la conservación de esa inmensa cantidad de documentos. Una pista importante aparece en la correspondencia de Salcedo con el presidente de la República Guillermo León Valencia, quien asumió su cargo para el período de 1962-1966. Una carta fechada el 28 de agosto de 1964 con el rótulo “CONFIDENCIAL” en la cual el director general de ACPO se dirigía a la máxima autoridad del país advirtiéndole que:

Estoy esperando las órdenes de su Excelencia para realizar el acto de la firma del Contrato en su Despacho. Los Señores Obispos viajan a Roma la próxima semana y el periódico “El Campesino” (en el cual quiero hacer un gran despliegue de este acto) se imprime el lunes próximo. Quiero, Señor Presidente, probarle con hechos de qué somos capaces en un plebiscito nacional de Párrocos, Líderes campesinos, organizaciones campesinas y millares de alumnos que escribirán a Su Excelencia agradecidos por el apoyo de su Gobierno a estas tareas de cultura y progreso popular.¹⁷

Salcedo, como director general de ACPO, contaba con la emisora, el periódico y la comunicación epistolar con una porción importante del mundo rural colombiano para defender el presupuesto que ya había negociado con los gobiernos anteriores. Este punto es significativo porque, desde sus inicios, el proyecto educativo había encontrado apoyo por parte de los gobiernos de la restauración conservadora de Mariano Ospina Pérez y Laureano Gómez, y el Gobierno militar de Gustavo Rojas Pinilla. Herdenson destaca que entre 1946 y 1960 el país experimentó una bonanza económica orientada a través de canales de desarrollo capitalista que se materializó con buenos precios del café y una política de sustitución de importaciones que permitió la expansión industrial. Al tiempo se generaron procesos de fortalecimiento institucional, se invirtió en programas de mejoramiento de condiciones de vida y educación, infraestructura vial, y también se crearon importantes corporaciones estatales. La producción agrícola también fue objeto de los programas gubernamentales de modernización, con algunos resultados favorables. A esta dinámica de cambio

17 Colección “Acción Cultural Popular”, ACPO. Carpeta “Correspondencia Presidencia de la República”.

social se sumó una drástica transición demográfica a través de la cual la población rural pasó del 75 % al 50 % entre 1930 y 1960.¹⁸

Sin embargo, fue a partir del primer Gobierno del Frente Nacional, a cargo del liberal Alberto Lleras Camargo, entre los años de 1958-1962, cuando ACPO incorporó plenamente el discurso del desarrollo y adoptó las políticas del Gobierno nacional como propias. El pacto entre los partidos como mecanismo para derrocar al Gobierno militar de Rojas y buscar frenar la espiral de violencia política que había surgido desde finales de los años cuarenta transformarían de forma radical el escenario político y con ello las posibilidades de acción de ACPO.

Como sus antecesores, Lleras encontró en la iniciativa educativa de la Iglesia católica una salida segura al problema de la educación de la población campesina. A los pocos meses de su posesión, realizó una visita a las instalaciones de ACPO conjurando así un nuevo pacto entre la Iglesia y el Estado. La visita terminó con una ceremonia de entrega de carillas a un nutrido grupo de campesinos venidos de diversas regiones del país, a quienes el presidente dirigió un discurso que anunciaba el compromiso del Gobierno con la construcción de una “nueva Colombia” en donde la población campesina encontraría posibilidades reales de mejoramiento de sus condiciones después de un largo período marcado por la violencia partidista. Robert A. Karl interpreta este discurso como “el rechazo del uso de la fuerza y la confirmación de los derechos ciudadanos”¹⁹ y buscó demostrarlo analizando las políticas del Gobierno en favor de encontrar una nueva interpretación sobre los hechos de violencia partidista con la creación de la Comisión Investigadora de las Causas de la Violencia y la implementación de su política de rehabilitación enfocada en las regiones más afectadas durante sus dos primeros años de gobierno. A su paso por el Tolima Grande, la Comisión favoreció la celebración de acuerdos de paz y reconciliación a nivel local, al tiempo que el Gobierno central ofrecía amnistías a los grupos guerrilleros, créditos para los excombatientes y desplazados, e invertía en infraestructura vial, entre otros programas.

El Gobierno ponía así un fuerte énfasis en lo legal como mecanismo para romper el nexo entre violencia y propiedad de la tierra. En el plano regional y local, tanto dirigentes políticos como campesinos, desplazados y excombatientes se plegaron al poder de la ley y reclamaron frecuentemente al Gobierno el cumplimiento de sus promesas y la continuidad de los programas de la rehabilitación

18 Ames D. Herdenson, “Progreso económico y cambio social: De Ospina Pérez al Frente Nacional”, en *La modernización en Colombia: Los años de Laureano Gómez, 1889-1965* (Medellín: Universidad de Antioquia, 2006), 475-509.

19 Robert Karl. *La paz olvidada: políticos, letrados, campesinos y el surgimiento de las FARC en la formación de la Colombia contemporánea* (Bogotá: Librería Lerner, 2018).

cuando esta se encontraba debilitada como política estatal. Esta ampliación de la noción de ciudadanía y su ejercicio práctico incluyó el uso de la palabra escrita para la redacción de querellas, denuncias y solicitudes enviadas directamente al Gobierno central desde las regiones más apartadas del país y que debían ser atendidas por la Oficina de Rehabilitación. Aunque podríamos definir las como “escrituras hacia arriba”, lo que resulta más interesante del uso de la palabra escrita a través de un lenguaje legalista es la materialización de una nueva relación con el poder estatal, pues, como lo señala Karl, “los colombianos no solo se servían de los conceptos legales en la redacción de sus querellas, sino que con esos conceptos, también actualizaban las obligaciones del Estado con respecto a su propia vida”.²⁰

ACPO se sumó a las iniciativas del Gobierno en relación con la reforma agraria, en 1960 realizó una encuesta a través de las páginas del periódico *El Campesino*, en la cual consultaba por los mecanismos de distribución de tierra, las características de las tierras solicitadas por los campesinos y las zonas geográficas donde se esperaba que se implementara la redistribución. A partir de las respuestas que recibía, el periódico publicó una serie de artículos que insistían en la necesidad de hacer una “reforma integral”, que incluyera programas de acompañamiento técnico, de educación básica y organización comunitaria. En octubre de ese mismo año, el auditorio principal de ACPO fue nuevamente escenario de diálogo entre el oficialismo y representantes campesinos, al realizarse un debate público sobre el proyecto de ley de la reforma agraria que cursaba en el Congreso. Frente a un público de quinientas personas, Carlos Lleras Restrepo como congresista proponente de la reforma expuso el alcance del proyecto que había sido encomendado por su primo el presidente de la República.²¹ La participación de ACPO en el debate a través de diferentes escenarios públicos le permitió alcanzar una posición de actor influyente en la discusión de una de las cuestiones más debatidas en el espacio público nacional.

Aunque las políticas reformistas de Lleras perdieron fuerza desde las elecciones parlamentarias de 1960, los efectos de la rehabilitación se mantuvieron a través de formas de convivencia local que además se vieron fortalecidas con la creación de nuevos mecanismos de organización comunitaria. Como parte de las medidas que contemplaba la Ley 135 de la reforma agraria, se estableció la Ley 19, la cual reconocía que los vecinos podrían crear juntas de acción comunal a través de mecanismos de elección popular. Así, el Gobierno central

20 *Ibid.*, 149.

21 José Arturo Rojas Martínez, “Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular (ACPO): Los medios de comunicación para la educación del campesinado colombiano” (Tesis de grado, Universidad de los Andes, 2009).

abría formas de participación ciudadana que buscaba agenciar el desarrollo comunitario. Los antiguos líderes guerrilleros que gozaban de amnistía estaban llamados a ocupar estos nuevos cargos como un mecanismo para institucionalizar el poder rural hacia el horizonte del desarrollo y la convivencia.²²

Rojas Martínez²³ muestra que, luego de sancionada la ley, las acciones de ACPO se enfocaron en el acompañamiento de su aplicación. En las páginas de *El Campesino* se difundieron sus alcances, buscando incentivar a la población campesina a ejercer su derecho a ocupar los espacios creados para la participación ciudadana. También se publicaron cartas enviadas por los campesinos en las que se reivindicaba la aplicación oportuna e integral de la reforma. A esto podríamos agregar que la publicación de cartas de los lectores, reales o inventadas, ha sido una estrategia de comunicación tan antigua como la misma prensa. Sin embargo, en este caso su singularidad provenía del origen social del lector-correspondiente: un campesino que, en nombre propio y usando la palabra escrita, reclamaba su derecho al acceso a la tierra y aparecía en las páginas del periódico como una situación posible y, sobre todo, frecuente. Sin duda, este hecho guarda importantes significados sociales, políticos y culturales.

El entusiasmo generado por la reforma agraria fue sucedido por un profundo desencanto que tomaba la forma de una promesa incumplida. Las posibilidades abiertas por el modelo de desarrollo comunitario se enfrentaron a la parálisis de los gobiernos regionales y nacional, la propaganda anticomunista y la oposición de los poderes locales que veían socavada su influencia, entre otros factores. El ascenso del gobierno de Valencia, poco favorable a las políticas reformistas, se dio en medio de una coyuntura económica deficitaria que respondía a los bajos precios de las materias primas y al gasto público que había demandado los compromisos presupuestales contraídos en el marco de los programas internacionales de desarrollo. El “Estado gerente” del Gobierno anterior que apostaba por la vinculación de tecnócratas fue reemplazado por la implementación de la paridad política en las diferentes escalas del orden burocrático.²⁴

La situación de ACPO necesariamente se veía modificada ante el nuevo escenario político. Su abierta afinidad con las políticas desarrollistas y compromiso con la implementación de la reforma agraria no la perfilaban como la mejor aliada del nuevo Gobierno, lo que puede explicar que sus programas educativos no hicieran parte de las prioridades del gasto público. Sin embargo, tenemos suficientes indicios para suponer que el espectro abierto por la rehabilitación

22 Karl, *La paz olvidada: políticos, letrados*.

23 Rojas, “Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular (ACPO)”.

24 Karl, *La paz olvidada: políticos, letrados*.

y la reforma en términos del ejercicio ciudadano mantenía su resonancia aún con el giro de la política gubernamental hacia la vía militar.

Salcedo, que ya había recibido el título de monseñor por su participación en el Concilio Vaticano II como parte del equipo de comunicación, conocía las posibilidades de los medios masivos para la movilización de la población y su importancia en términos políticos.²⁵ Con la legitimidad en el escenario internacional y los medios de comunicación que tenía a su favor, buscó persuadir a la máxima autoridad del país con la correspondencia masiva de párrocos y campesinos, lo que nos remite al carácter político que este tipo de comunicación había adquirido.

La situación del financiamiento de las actividades de ACPO fue resuelta cuando el presidente aprobó el presupuesto y firmó directamente el contrato con la organización. El 16 de septiembre de 1964, Sabogal dirige la siguiente circular a los párrocos del país:

El señor Presidente de la República, doctor Guillermo León Valencia ha demostrado de manera admirable y ejemplar su amor a los campesinos y a las escuelas radiofónicas encargándose personalmente, en las últimas semanas, de resolver el asunto del contrato del Gobierno con ACPO, a pesar de la grave situación fiscal porque atraviesa el País.

Las Directivas de ACPO me encargan de pedirle una pequeña molestia a usted, mi querido señor Cura. Se trata de una comunicación suya al Primer Mandatario para agradecerle a esta acción de servicio al pueblo campesino y contarle cuántas escuelas radiofónicas tiene su Parroquia, cuántos alumnos, qué mejoramientos de vivienda, en la salud, en la economía, en el manejo de la tierra y los cultivos, en el aprecio y utilización del agua, en tantas cosas que sus campesinos ha[n] hecho desde que tienen su escuela radiofónica.

Le agradezco, por anticipado, esta manifestación de gratitud al señor Presidente y de renovada estimación a sus campesinos.

El telegrama o carta que usted, mi querido amigo, quiera enviar, tenga la bondad de dirigirlo al Excelentísimo Señor Presidente de la República, doctor Guillermo León Valencia, Palacio Presidencial. Bogotá.

25 En el Concilio Vaticano II los medios masivos de comunicación ganaron un lugar destacado. Se creó la oficina de comunicaciones, donde la radio se aprovechó para difundir las noticias del evento. Joaquín Salcedo fue enviado como comisionado de comunicaciones alcanzando el título de monseñor y un mayor reconocimiento como especialista en educación y comunicación. Luis Zalamea Borda. *Un quijote visionario: relato periodístico sobre Monseñor José Joaquín Salcedo y la lucha a favor de la educación de los campesinos en América Latina que inició en Colombia a través de la organización que fundó y dirigió durante 40 años, Acción Cultural Popular* (Santa Fe de Bogotá: Jorge Plazas Editor, 1994).

Esta comunicación será un verdadero homenaje del jefe de la comunidad Parroquial al señor Presidente en este momento histórico para las escuelas radiofónicas.

Le ruego finalmente intervenir para que, en estos mismos días, el representante, los auxiliares parroquiales, los auxiliares inmediatos y cada alumna y alumno de escuelas radiofónicas, le escriba su cartica al señor Presidente. Muchas gracias, señor Cura.²⁶

La solicitud de Sabogal fue hecha en nombre de “Las Directivas de ACPO” como órdenes superiores que no deberían ser rechazadas. Una forma de operar propia de las instituciones altamente jerarquizadas como la Iglesia católica que muestra además un significado adicional del intercambio epistolar: aunque Salcedo movilizaba el recurso de la correspondencia en términos políticos, la actuación de Sabogal era fundamental en términos operativos y simbólicos por ser el correspondiente frecuente de párrocos y campesinos. Por otro lado, la solicitud a los párrocos para que exhortaran a los líderes y alumnos a escribir al presidente nos muestra la influencia que las autoridades religiosas podían ejercer para el establecimiento y la continuidad de la comunicación epistolar entre los campesinos y la institución, como veremos en las siguientes páginas.

En el archivo de “Correspondencia de Líderes y Usuarios de ACPO” encontramos una carta que muestra que la solicitud de escribir al presidente efectivamente circuló y llegó a ser acogida. El 21 de noviembre de 1964, desde Gachetá, Cundinamarca, María Nila Hernández informaba con entusiasmo que, siguiendo las orientaciones del párroco, le había escrito al “Señor Presidente”, por lo que recibió de vuelta un telegrama que pasaba a transcribir:

Tengo el gusto de avisarle recibo de su comunicación dirigida al señor Presidente de la Republica quien me ha encomendado transmitir a Ud. que el gobierno admira y entiende la obra que desarrollan las escuelas radiofónicas y por lo tanto acaba de prorrogar, contrato que señala el aporte del gobierno a las escuelas radiofónicas para que los hombres de trabajo sigan contando con ese elemento de capacitación y formación fundamental att.

Ignacio Valencia Secretario Privado Presidencial²⁷

Aunque las fuentes consultadas no nos permiten saber la cantidad ni el origen de las cartas enviadas al presidente, este es un indicio de que las cartas de

26 Colección “Acción Cultural Popular”, ACPO. Carpeta “Correspondencia Presidencia de la República”.

27 Colección “Acción Cultural Popular”, ACPO, Correspondencia líderes y usuarios de ACPO, vol. 230.

los usuarios de ACPO llegaron a las manos del Gobierno nacional. La transcripción del telegrama es una muestra del empeño de la Presidencia de la República por responder de manera personal e individualizada, dotando a la comunicación epistolar campesina de nuevas valoraciones políticas y culturales.

Vistas en su conjunto, estas evidencias muestran el surgimiento de una nueva valorización de la correspondencia campesina que permitió la conservación sistemática de la documentación ante el nuevo escenario político que se abría. Sin embargo, al rastrear el origen geográfico de las cartas conservadas encontramos que la lógica del intercambio epistolar respondía en buena medida a la presencia histórica de la Iglesia en las diferentes regiones del país y a los procesos de modernización en curso.

Geografía epistolar

Al rastrear las pistas que dejó la distribución de los radios en el Informe General de 1957, encontramos el número de parroquias alcanzadas por los programas de la institución, junto al número de radios que recibió cada diócesis. Así, agregamos esa información por departamentos y después por las seis zonas geográficas creadas por ACPO. El resultado de esa agregación fue el mismo patrón que presenta la distribución de las cartas por zonas. Esto permite inferir una estrecha relación entre la distribución de cartas, parroquias y radios por departamentos. Lo que nos lleva a observar una participación desigual en el uso del radio y la comunicación entre el centro del país y las regiones periféricas, que históricamente presentan una menor densidad de parroquias. Los procesos históricos regionales, en términos de modernización, urbanización y acceso a la palabra escrita, definen las formas diferenciadas que presentó el acceso a los “radios Sutatenza” y con ello la escritura de correspondencia.

El objetivo de nuestro procesamiento estadístico fue alcanzar una desagregación a nivel departamental, la unidad más fina a la que podemos llegar a partir de los datos que tenemos a nuestro alcance. Para esto, aprovechamos los datos que el departamento de estadística ACPO produjo a partir de unidades eclesiásticas como parroquias y diócesis, y las seis zonas geográficas que creó. Esto impone a nuestro análisis y descripción cartográfica una apreciación más detallada de todas estas unidades, que permite aproximarnos la naturaleza e impacto del fenómeno en términos culturales y políticos. A continuación, presentamos una descripción comparativa de los mapas que permite visualizar una correlación estadística entre parroquias, radio y cartas, que, vista a la luz de los procesos históricos de cada región, muestra parte de los contornos de esta transformación cultural.

El epicentro epistolar y sus periferias

En el caso de ACPO, según el origen geográfico de las cartas recibidas, encontramos una participación desigual en el espacio epistolar entre las regiones. El patrón de distribución ubica a la zona 5, localizada en el centro del país en el primer lugar con un 33 % de la correspondencia (figura 1). Los departamentos de esta zona fueron el escenario de los primeros años de actividad con el surgimiento de la emisora y sus primeros años de experimentación desde el municipio de Sutatenza en Boyacá, la creación de ACPO con su sede central en Bogotá, y su rápida expansión hacia el departamento del Meta.

En el occidente del país encontramos la zona 2 (Antioquia y Chocó) y zona 6 (Caldas, Quindío, Risaralda, Tolima y Huila) con 9 y 17 % respectivamente. La zona 1 (Cauca, Valle y Nariño), localizada en el suroccidente, participa con un 13 % del total. La zona 4 (Norte de Santander y Santander del Sur), en el extremo nororiente, también registra un 13 % del total. Finalmente, tenemos la zona 3 (Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, Guajira, Magdalena y Sucre) en el Caribe con un 5 % presentando la menor participación en el universo de cartas que conforman el archivo.

Si bien, las estadísticas por zonas permiten identificar una participación desigual en el universo de las cartas, las diferencias departamentales aún se encuentran escondidas. La distribución de los radios será nuestra llave de entrada para afinar nuestra unidad de análisis. El *Informe de la Dirección General de Acción Cultural Popular de 1957* ofrece información sobre la distribución realizada por ACPO en 1953, de 33 585 Radios Philips por diócesis.²⁸ Con esta información agregamos los datos de las diócesis para calcular la distribución por departamentos y zonas. Al comparar esta distribución geográfica por zonas de la correspondencia recibida entre 1953 y 1974 con la distribución por zonas radios Philips importados, encontramos que el patrón se repite. La figura 2 muestra que la zona 5 nuevamente aparece en primer lugar con un 35 % del total de los radios, seguido de la zona 2 con un 17 % del total; le sigue muy de cerca la zona 6 con un 14 %. Después viene la zona 4 con un 16 % del total. La zona 1, que registra un 8 % de los radios, se encuentra más alejada del patrón con 5 puntos menos frente al porcentaje de cartas que corresponde a esa misma zona. Finalmente, encontramos la zona 3 con el 6,2 % de los aparatos.

28 Esta era la segunda importación por parte del ACPO, pues, en 1949, Salcedo viajó a Nueva York con el apoyo de la diplomacia del Gobierno de Mariano Ospina Pérez para presentar en las Naciones Unidas el modelo educativo que venía desarrollando; en ese mismo viaje contrató con la General Electric la compra de 700 radios que distribuiría entre la población del valle de Tenza.

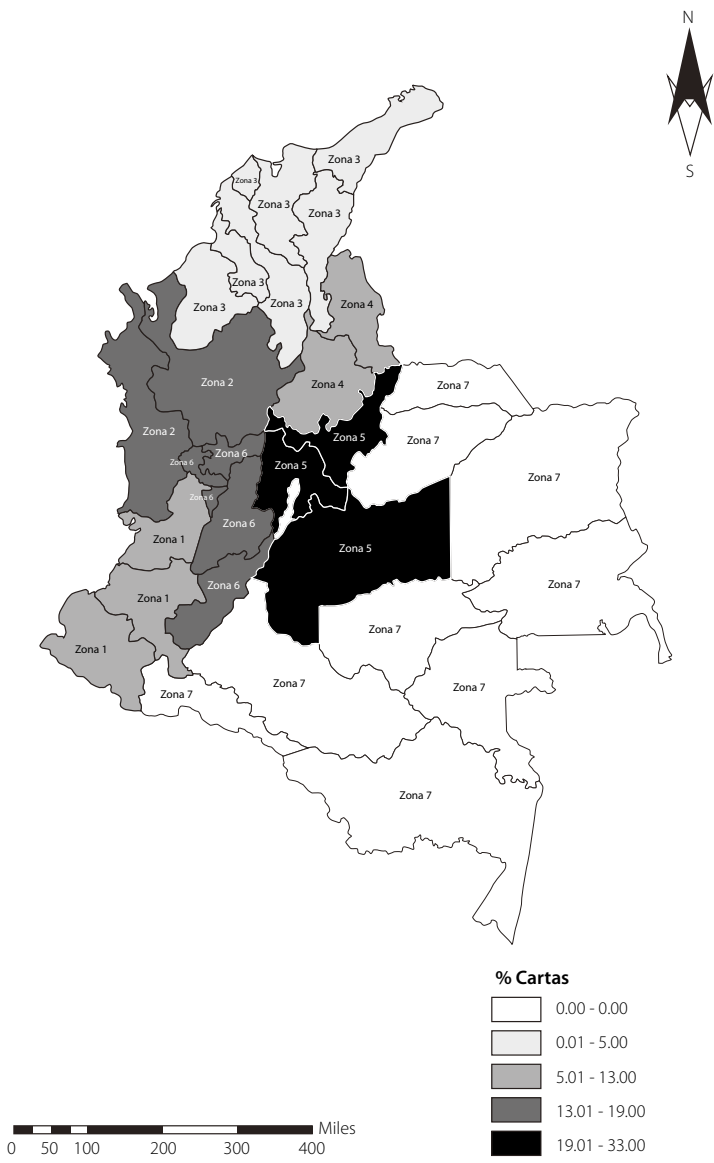


Figura 1. Distribución porcentual de cartas por zonas geográficas, 1953-1974

Fuente: elaboración propia a partir de la información presentada en la portada de los volúmenes de la “Correspondencia de líderes y usuarios de ACPO”, según zona Colección Acción Cultural Popular. Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá.

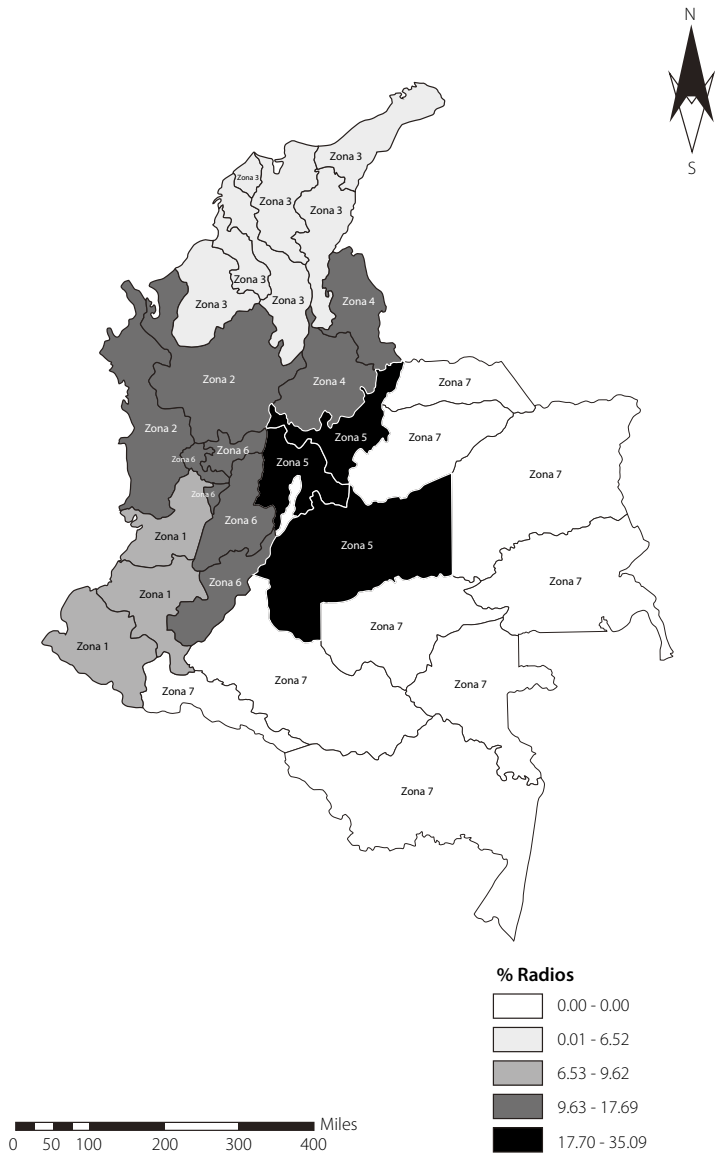


Figura 2. Distribución porcentual de radios Philips por zonas geográficas, 1953

Fuente: elaboración propia a partir del *Informe de la Dirección General de Acción Cultural Popular de 1957*. Colección Acción Cultural Popular, Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá.

Desde los años veinte y treinta el radio ya era comercializado en el país; sin embargo, su acceso estaba restringido fundamentalmente a la población urbana ilustrada que participaba de espacios de sociabilidad en torno a la experimentación radiofónica.²⁹ En una de sus conferencias, Mary Roldan destaca que en los años treinta y cuarenta los grupos populares urbanos accedían a la radio a través de audiciones públicas realizadas con altoparlantes en espacios fundamentalmente públicos de ciudades y pueblos.³⁰ Así, hacia finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta, el radio constituía un bien aún extraño para buena parte de la población campesina. La ACPO posibilitó entonces la llegada del radio a la casa campesina.

Las siguientes importaciones masivas de estos aparatos incluyeron un proceso de cambio tecnológico, se trataba de pasar de los radios de tubos a radios transistorizados, para lo cual se contrataron 10 000 radios Philips en 1962, y 100 000 marca Toshiba en 1964. Consideramos que este avance en la masificación del radio no modificó en términos sustanciales la distribución geográfica de los radios, pues además de que buscó reemplazar los radios viejos (proceso que puede rastrearse en la misma correspondencia intercambiada con los campesinos), fragmentó las audiciones radiales y con ello las EE. RR., pues de este modo la audición comunitaria que convocaba a familiares y vecinos cedió espacio a la audición por hogares.³¹

Hasta aquí tenemos una estrecha correlación entre aparatos y cartas por zonas geográficas, pero cuando desagregamos la distribución de los radios por departamentos encontramos diferencias que vale la pena analizar. Vemos que en la figura 3 el mapa se contrae revelando que en el cálculo por zonas la participación de algunos departamentos es sobreestimada. Esto significa que existía una mayor concentración de los aparatos en el centro del país frente a

29 Catalina Castrillón Gallego, “La actividad radial colombiana a través de algunos periódicos y revistas, 1928-1950”, *Revista Colombiana de Antropología* 47, n.º 1 (2011): 137-154. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105021310007.pdf>; y Catalina Castrillón Gallego, “‘Hacer del radio entre nosotros algo más que una entretención vulgar’: Los radioaficionados como precursores de la audiencia radial colombiana, 1928-1940”, *Historia y Sociedad*, n.º 20, (2011): 113-132. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-841720110001000006&script=sci_abstract&tlng=es.

30 Mary Roldan, “Radio y cultura nacional: años 30 y 40”, en *Música, radio y documentos sonoros: Memorias del Seminario Internacional Radio Nacional de Colombia, agosto 19, 20, 21 de 2009* (Bogotá: Radio Nacional de Colombia, 2009), 16-25.

31 Los aspectos tecnológicos de estas importaciones pueden ser consultados en el trabajo de Jorge Rojas Álvarez, “‘Campesinos y radios’: Aspectos sociales de la tecnología en las escuelas radiofónicas de radio Sutatenza (1950-1970)” (tesis de grado, Universidad de los Andes, 2014).

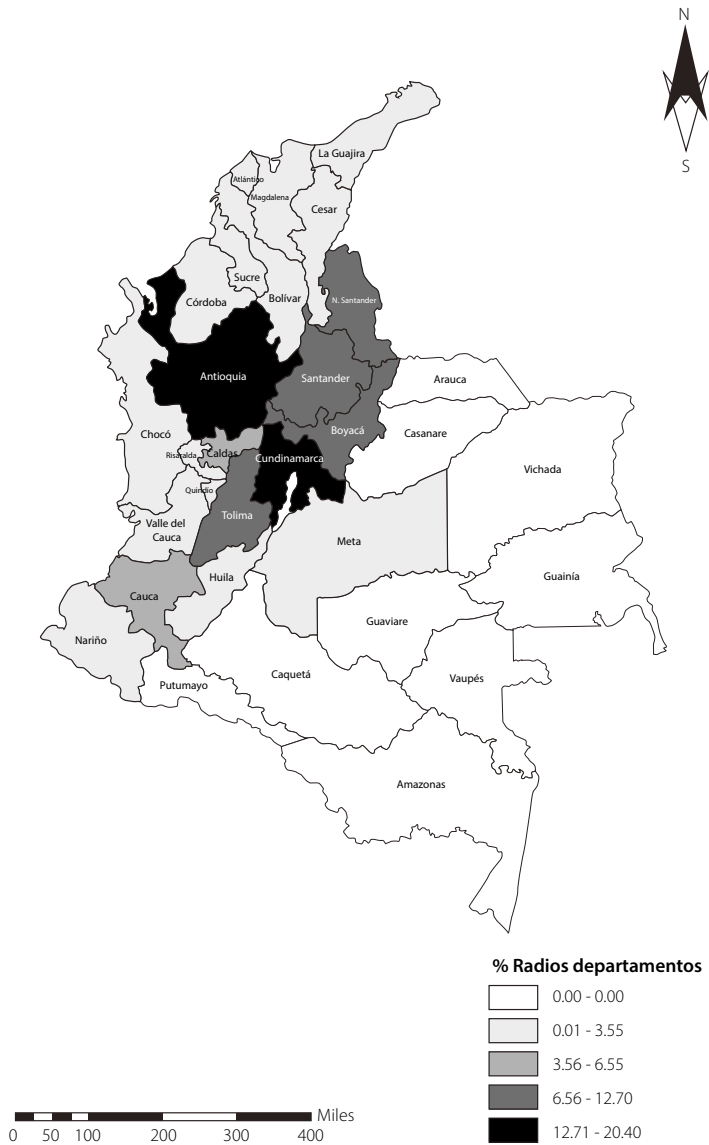


Figura 3. Distribución porcentual de radios Philips por departamentos, 1953

Fuente: elaboración propia a partir del *Informe de la Dirección General de Acción Cultural Popular de 1957*. Colección Acción Cultural Popular, Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá.

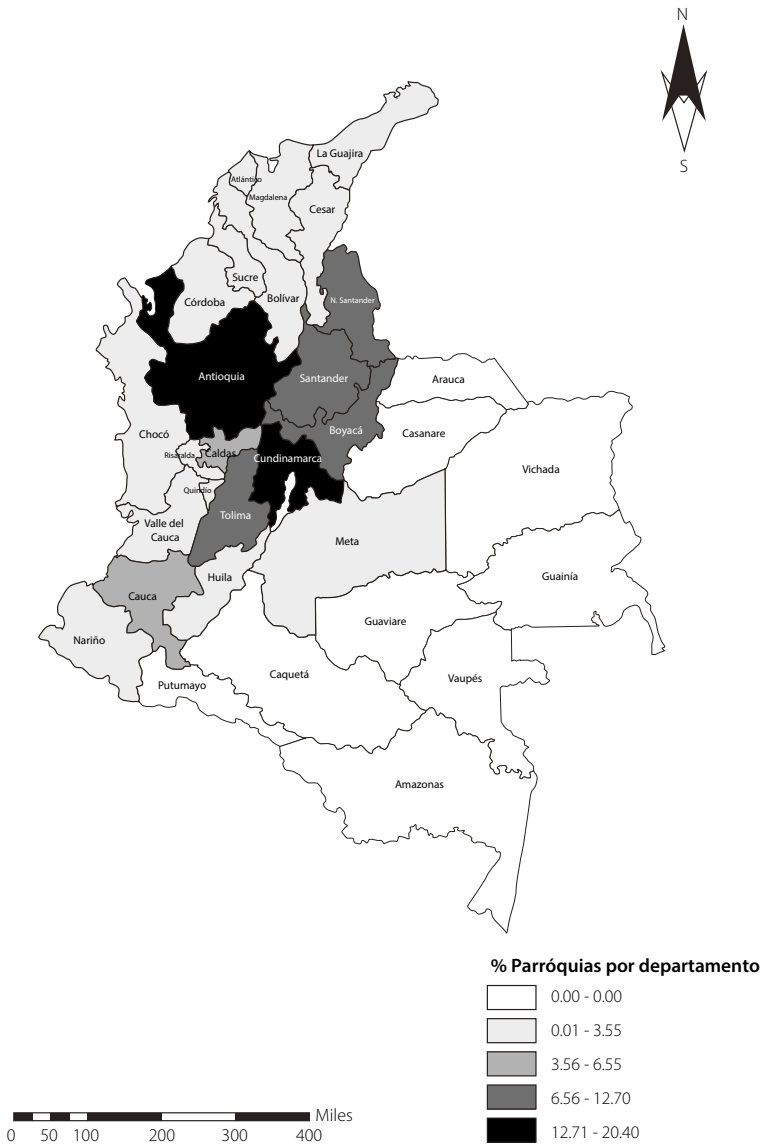


Figura 4. Distribución porcentual de parroquias por departamentos, 1953

Fuente: elaboración propia a partir del *Informe de la Dirección General de Acción Cultural Popular de 1957*. Colección Acción Cultural Popular, Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá.

los departamentos periféricos. Se trata, en primer lugar, del departamento del Meta, que recibió 404 radios, o sea, el 1,2 % del total de los aparatos. Sigue el caso del departamento del Chocó, que con 248 radios tiene una participación del 0,7 % del total. Después, tenemos el departamento del Cauca, que registra 868 radios y representa el 2,5 % del total. Finalmente, están los departamentos de Cesar con 47 y La Guajira con 82 radios, que representan respectivamente el 0,1 y 0,2 % del total de los radios.

Esta distribución de los radios Philips por departamentos es mucho más próxima a la distribución de las 797 parroquias que existían en ese período en el país, como puede verse en la figura 4.

Siguiendo nuestra hipótesis, tenemos un patrón de distribución de radios, parroquias y probablemente de cartas que presenta una alta concentración en el centro del país. Esta concentración se va difuminando hacia el occidente en el Eje Cafetero, haciéndose un poco más tenue para el suroccidente y nororiente, hasta hacerse muy escasa en las zonas andinas del sur, en el litoral Pacífico y el Caribe, así como en las zonas de frontera agrícola del interior del Caribe y de los Llanos en el oriente. De este modo constatamos que entre el centro del país y la periferia existía una brecha considerable. Un centro más alfabetizado en contraposición a las regiones periféricas, más alejadas de las formas de comunicación escrita. En las siguientes páginas vamos a entrar en ese escenario mayor, destacando los procesos sociales, políticos y culturales que generan las formas desiguales de acceso al radio, los impresos y la correspondencia.

Iglesia, educación y sociedad

Al comparar la geografía epistolar de Líderes y Usuarios de ACPO con las tasas de urbanización, alfabetización y asistencia escolar disponibles para 1951 encontramos la existencia de una correlación para buena parte de los departamentos que es preciso interpretar desde una perspectiva histórica.³² En esa misma línea de interpretación, al desagregar la población del Censo de 1951 y calcular la tasa de habitantes rurales por radio, encontramos que el patrón se repite.³³ Desde

32 Los datos globales sobre alfabetización y expansión escolar son escasos para Colombia, para aproximarnos a estos datos a lo largo de las siguientes páginas nos apoyaremos en el trabajo de Aline Helg, *La educación en Colombia, 1918-1957: Una historia social, económica y política* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001), 195-202.

33 En las siguientes páginas, presentamos la tasa de urbanización para cada departamento a partir de los datos suministrados por el Censo de 1951; cfr. DANE, *Censo de Edificios y viviendas de 1951. Norte de Santander* (Bogotá: DANE, 1954). Con estos datos calculamos, para cada departamento, la tasa de habitantes rurales por radio que presentamos en las siguientes páginas.

una perspectiva global encontramos que, la mayor campaña de masificación de la palabra escrita desarrollada en el mundo rural colombiano concentró parte importante de sus acciones en el centro del país. Se trata de los departamentos más urbanizados y alfabetizados producto de los tempranos procesos de modernización que estaban en curso, como Antioquia, el Eje Cafetero y Cundinamarca. Boyacá hace parte de este grupo, sin embargo, responde a procesos históricos particulares que es preciso analizar.

El departamento de Boyacá, donde nació Radio Sutatenza, aún con una fuerte presencia de la Iglesia católica representada en 94 parroquias, ocupaba una posición bastante desfavorable en términos educativos por tratarse de un departamento predominantemente rural donde solo el 9,7 % de su población estaba localizada en áreas urbanas siendo el minifundio la unidad predominante de producción agrícola para autoconsumo o comercio local.

Para los años cincuenta, Boyacá había logrado mejorar sus tasas globales de alfabetización y escolarización básica menores al 50 %, pero aún se ubicaba por debajo de la media nacional, que estaba alrededor del 50 % según los cálculos desarrollados por Helg.³⁴ Sin embargo, la búsqueda por el mejoramiento de las condiciones educativas, sanitarias, viales y de diversificación económica fue atendida por las políticas de modernización de los gobiernos de la restauración conservadora de Mariano Ospina Pérez y Laureano Gómez, así como del Gobierno militar de Gustavo Rojas Pinilla. Este departamento que mantenía una estructura de producción predominantemente rural experimentaba un acelerado proceso de modernización a partir de la creación de Acerías Paz del Río, las industrias de bienes manufacturados derivados del acero y otros metales.³⁵

En esos mismos años, Orlando Fals Borda realizó sus observaciones etnográficas en la vereda de Saucío, que fueron publicadas en su libro *Campesinos de los Andes*. Según estas observaciones, indicadores como la alfabetización y el acceso a la escuela parecían tener una mejora progresiva en las nuevas generaciones. La población de 40 años o más presentaba tasas de alfabetización de 65 % para los hombres y de 33 % para las mujeres. Mientras que la franja etaria de 10 a 19 años registraba tasas de 69 % para hombres y 61 % para mujeres. En el municipio vecino de Tabio, las tasas de alfabetización disminuían considerablemente entre la población más joven.³⁶

34 Aline Helg, *La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social, económica y política* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001).

35 James D. Henderson, *La modernización en Colombia: Los años de Laureano Gómez, 1889-1965* (Medellín: Universidad de Antioquia, 2006).

36 Orlando Fals Borda, *Campesinos de los Andes: Estudio sociológico de Saucío* (Bogotá: Universidad Nacional, 1961).

Por otro lado, aunque las formas de comunicación mecánica de sonido fueran conocidas en el país desde los años veinte con la victrola, el fonógrafo y posteriormente el radio, la característica general era su presencia desigual entre las zonas rural y urbana, así como entre las zonas rurales en el nivel departamental. Esas desigualdades responden fundamentalmente a los diferentes procesos de modernización agrícola y vinculación con los mercados internacionales.³⁷ En la vereda de Saucío, existía un viejo fonógrafo mecánico con algunos discos. El único radio pertenecía a la hacienda Las Julias. Aunque existían formas de remuneración salarial de la población de esa vereda por cuenta de la construcción de la represa del Sisga que allí se estaba desarrollando, no aparecen transformaciones sustanciales en términos de acceso a los bienes materiales para el mejoramiento de la vivienda, el trabajo agrícola, ni para la adquisición de radios.³⁸

Muy cerca de Saucío estaba el municipio de Sutatenza, y aunque Fals no lo registró en su etnografía, aunque las EE. RR. ya llevaban algunos años de experimentación. Salcedo, que se formó en el Seminario Mayor de Tunja, en la capital de Boyacá, bajo la orientación del obispo Crisanto Luque, tenía en su mentor el principal aliado para ampliar el alcance de la emisora y de las EE. RR. En 1950, cuando Luque alcanzó el grado de arzobispo de Bogotá, consiguieron el apoyo del gobierno Ospina Pérez para los programas educativos que ya se estaban desarrollando y la importación de los primeros 700 radorreceptores que fueron distribuidos en la región del valle de Tenza.

Siguiendo con la importación de 1953, a nivel departamental es posible relacionar los radios distribuidos y el tamaño de la población rural que nos ofrece el censo de 1951, lo que nos permite calcular la tasa de habitantes rurales por radio. Así, en el caso de Boyacá, tenemos una relación de 150 habitantes rurales por radio. Los departamentos de Cundinamarca, Antioquia y Caldas con tasas de urbanización de 50,8 %, 39,6 % y 39,3 %, respectivamente, con una importante presencia de la Iglesia católica registraban niveles de alfabetización y asistencia escolar por encima de la media nacional, y, al igual que Boyacá, presentan tasas bastante favorables de habitantes rurales por radio para Cundinamarca y Antioquia, respectivamente con 112,7 y 167,9 habitantes por radio. Caldas, por su parte, presenta una tasa más moderada con 237,5 habitantes por radio, sin embargo, nada despreciable teniendo en cuenta sus avances en términos de educación y modernización de la producción agrícola. Antioquia y Caldas

37 Renán Silva, *Sociedades campesinas, transición social y cambio cultural en Colombia: La encuesta folclórica nacional de 1942. Aproximaciones analíticas y empíricas* (Medellín: La Carreta, 2006).

38 Fals Borda, *Campesinos de los Andes*.

compartían una situación educativa muy favorable, con tasas de alfabetización y asistencia escolar por encima del 70 %.³⁹ Esta situación era consecuencia de una economía agraria que favorecía la propiedad de la tierra donde los medianos propietarios encontraron formas de producción y comercialización del café con ganancias relativamente altas.⁴⁰ Después de 1953, las innovaciones tecnológicas favorecieron la producción de grandes unidades agrícolas y los procesos de inmigración de la población vinculados al crecimiento acelerado de las grandes ciudades —Bogotá, Medellín y Cali— hicieron que Antioquia mantuviera mejores tasas de matrícula, mientras que Caldas caía al 42,3 %.

Al mismo tiempo en que cayeron las tasas de matrícula en Caldas, la Federación Nacional de Cafeteros, en alianza con el Gobierno nacional, impulsaba los programas educativos de carácter “no formal” para la población rural en la región caficultora, dentro de los cuales se encontraban los programas de ACPO. Sin embargo, el número de EE. RR. tuvo una participación marginal para el año de 1957. La concentración relativa de los radios en esa región desde 1953, junto con su participación en la correspondencia encaminada a ACPO, sugiere que la audiencia no se concentraba tanto en los programas educativos de Radio Sutatenza, por tener mayores posibilidades de acceso a otros aparatos y con ello acceso a un mayor número de frecuencias radiales, frente a aquellas regiones donde predominaban los radios Sutatenza diseñados con una única frecuencia disponible para su emisora.

Caldas, Quindío y Risaralda, que para los años cincuenta aún conformaban un solo departamento, sumaban 2730 aparatos. En 1961, Camilo Torres y Bertha Corredor en su estudio “Las escuelas radiofónicas de Sutatenza-Colombia” señalaron que en el caso de la Diócesis de Armenia, en el Quindío, las EE. RR. no consiguieron generalizarse porque la mayoría de la población ya tenía un radio comercial gracias a la prosperidad económica generada por el cultivo del café y el consecuente acceso al mercado de bienes.⁴¹ El Informe general de 1957 muestra que la diócesis de Armenia recibió 322 radios, un número reducido en comparación con las diócesis vecinas de Manizales y Pereira, correspondientes a los futuros departamentos de Caldas y Risaralda, que recibieron 1248 y 1160 aparatos respectivamente. Dado que esas diócesis pertenecían a una región

39 Helg, *La educación en Colombia*.

40 Rodrigo Parra Sandoval, *La educación rural en la zona cafetera colombiana* (Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1978). <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/28469>.

41 Camilo Torres y Bertha Corredor de Pavía, *Las escuelas radiofónicas de Sutatenza, Colombia: Evaluación sociológica de los resultados* (Bogotá: Centro de Investigaciones Sociales, 1961).

predominantemente caficultora, es difícil explicar estos desniveles en la recepción de los radios por la vía del prematuro acceso a esa tecnología en la región o de las dinámicas económicas que experimentaba. Por ahora solo podemos destacar que, aún con el lugar desfavorable de la diócesis de Quindío, si sumamos los radios distribuidos entre Antioquia, Caldas, Risaralda y Quindío, esta región suma 8282 radios, que correspondían al 25 % del total.

El departamento del Valle, localizado en el extremo suroccidente del país, y los departamentos de Santander y Norte de Santander en el extremo nororiente, con una presencia moderada de la Iglesia católica y con acelerados procesos de urbanización y modernización en curso, tienen una participación significativa en los programas de ACPO. El Valle sale un poco del patrón, pues, con 51 parroquias, registra una tasa de 411,9 habitantes rurales por cada radio. El dinamismo de los procesos sociales que ese departamento experimentaba explica, en parte, esa aparente contradicción. Se trata del departamento que registra el proceso de urbanización más intenso alrededor de su capital Cali, solo superado por Bogotá, con el 50,1 % de su población urbana.

Así, en el inicio de los años cincuenta, mientras que Cali se posicionaba como la cuarta ciudad del país con mayor población y experimentaba un proceso de industrialización destacado, las zonas rurales del departamento presenciarían la expansión de la agroindustria de la caña y dedicaban una parte de su producción agrícola al café. Todos estos factores hicieron que el Valle se posicionara entre los departamentos con tasas globales de alfabetización y acceso a la educación básica alrededor del 70 %. Ese parece ser un efecto del proceso de urbanización de la matrícula, pues las tasas de alfabetización para la zona rural eran del 49,3 %, mientras que la asistencia escolar registraba 46,6 %. A diferencia de Caldas que había realizado inversiones considerables en la matrícula rural desde muy temprano, el Valle se encaminaba en este proceso a partir de 1955. Así, esa relación de habitantes por radios no era nada despreciable para un departamento que comenzaba un proceso de fortalecimiento de su educación rural.

En el extremo nororiente del país tenemos los departamentos de Santander y Norte de Santander, que están en una franja de urbanización moderada de 29,6 % para el primer caso y de 35,7 % para el segundo. Santander, con 80 parroquias, se ajusta más al patrón de departamentos con fuerte presencia de la Iglesia católica, con 173 habitantes de la zona rural por cada radio. Norte de Santander, por su parte, con 34 parroquias presenta una relación de 103,6 habitantes de la zona rural por radio. Estos departamentos estuvieron desde muy temprano en el área de influencia de ACPO, no solo por su proximidad geográfica, ya que Santander compartía frontera con el departamento de Boyacá, sino también por ser receptor de los programas de modernización de la producción industrial de los gobiernos conservadores que dieron paso a la creación de

Ecopetrol y a la implementación de su política de sustitución de importaciones que favorecieron a ciudades como Bucaramanga.⁴² Por otra parte, la fuerte presencia de misiones pentecostales que desde los años treinta habían ingresado por la frontera con Venezuela sumaba una razón más para focalizar la presencia de ACPO en la región. Pérez Pinzón, en su análisis sobre el impulso educativo que dieron las emisoras locales de estos dos departamentos de los Estados fronterizos de Venezuela al entrevistar a una de las líderes campesinas que tuvo una de las trayectorias más destacadas dentro de ACPO, relata el encuentro continuo con los pastores pentecostales que evangelizaban en la zona.⁴³

Cuando salimos de este centro más urbanizado, con mejores indicadores educativos y con una presencia destacada de la Iglesia, y vamos hacia los departamentos más periféricos, la tasa de habitantes rurales por radio presenta un comportamiento inverso. Este es el caso de los departamentos de Huila con 15 parroquias y Tolima con 30, que registran tasas de 279,7 y 385,3 habitantes rurales por radio respectivamente. Pero las condiciones económicas y sociales de estos dos departamentos muestran situaciones diferentes en materia educativa. El departamento del Huila con una economía agrícola no caficultora, con una estructura de producción de pequeña propiedad, sin industria, con una tasa de urbanización del 27,6 %, tenía una tasa de alfabetización relativamente elevada entre 50 y 60 %, así como en la mitad de su población en edad escolar frecuentaba la escuela.

Tolima, con una economía caficultora, en la primera mitad del siglo xx, y con una tasa de urbanización del 28,7 % se posicionaba entre los departamentos con tasas de alfabetismo moderadas, entre 40 y 50 % y en la franja de menos del 50 % de su población con acceso a educación básica. Esa situación es explicable por el predominio del sistema de hacienda en la producción caficultora, además de la baja participación en los programas educativos ofrecidos por la Federación Nacional de Caficultores. A esto se sumaba la difícil situación social

42 Henderson, *La modernización en Colombia*.

43 Luis Rubén Pérez Pinzón, "Tecnología educativa radiofónica en la frontera colombo-venezolana a mediados del siglo xx", *Anuario Colombiano de Historia Social* 42, n.º 1 (2015): 145-176. <https://doi.org/10.15446/achsc.v42n1.51348>. Las investigaciones de Jeiman David López Maya, "Misiones protestantes en Colombia, 1930-1946: Geografía y política de la expansión evangélico-pentecostal", *Anuario Colombiano de Historia Social* 41, n.º 2 (2014): 63-103, <https://doi.org/10.15446/achsc.v41n2.48782>, y Sierra Jiménez, "El misionero protestante y la práctica de evangelización-conversión: La misión Alianza Evangélica en el Norte de Santander, 1944-1956" (trabajo de grado, Universidad Industrial de Santander, 2008) demuestran la fuerte presencia de misiones protestantes en el Nororiente del país y las disputas que esto generaba con la Iglesia católica.

de departamento principalmente por la violencia política que vivía desde la década de los cuarenta: presencia de grupos de bandoleros, incursión armada por parte del Estado y el posterior surgimiento de los primeros grupos guerrilleros. Lo que muestra que las EE. RR. no iría a modificar sustancialmente la distancia que ya existía entre estos departamentos vecinos.

El departamento de Nariño localizado en el suroccidente del país, frontera con el Ecuador, con una estructura de propiedad de minifundio, solo con 19,6 % de su población en áreas urbanas, tenía niveles de alfabetización y escolarización entre 50 y 60 %, un registro relativamente elevado en comparación con otros departamentos andinos como Boyacá y Cauca. Con 51 parroquias, Nariño presenta una relación de 384,1 habitantes rurales por cada radio. Esa situación se acentúa un poco más en el departamento del Cauca, que solo con 17,3 % de su población en áreas urbanas, y una fuerte presencia de población indígena en las regiones andinas del departamento, se localizaba entre los departamentos con tasas de alfabetización por debajo del 50 %. Este departamento contaba con 42 parroquias, presentando una tasa de 373,4 habitantes rurales por radio.

En el Litoral Pacífico encontramos el departamento de Chocó que, con apenas 13,2 % de su población en áreas urbanas y con tasas de alfabetización y escolaridad por debajo del 40 %, se ubicaba entre los departamentos con menor cobertura educativa. En este departamento con una población predominantemente negra, la presencia de la Iglesia católica era reducida, con 17 parroquias en torno de las cuales había una relación de 419,8 habitantes rurales por radio.

Los departamentos de Atlántico, Magdalena, Bolívar, Córdoba, Guajira y Cesar conforman la región Caribe. Si bien se trata de una región con una actividad portuaria destacada el departamento del Atlántico presentaba un comportamiento muy diferente al de sus vecinos. Barranquilla desde muy temprano se posicionó como un importante polo industrial del país, lo que generó un destacado proceso de urbanización con el 90,7 % de la población departamental ubicada en áreas urbanas, y con ello más del 60 % de su población alfabetizada y con asistencia escolar. Los departamentos de Magdalena y Bolívar (que en ese momento incluía a Córdoba) y La Guajira (que incluía Cesar), aun con sus capitales portuarias, Santa Marta, Cartagena y Riohacha, por su parte, presentaba una urbanización de 48,3 %, 45,5 % y 14,5 %, respectivamente, y tasas de alfabetización y asistencia escolar menores a 50 % (con excepción de La Guajira, de donde no se tienen datos).

Con un interior predominantemente rural, estos departamentos presentan una distribución de latifundios destinados a la agricultura y en mayor proporción a la ganadería extensiva. Con una mano de obra fundamentalmente

asalariada, bajo formas de terrazguería, aparcería o arrendamiento. Atlántico, que era el departamento más urbanizado del país, tenía 18 parroquias y presentaba una relación de 137,7 habitantes rurales por radio.

El departamento de Magdalena con 12 parroquias registraba una relación de 229,4 habitantes rurales por cada radio. La Guajira incluía el departamento del Cesar, con sus 4 parroquias. para ese momento alcanzaba una población de 7598 habitantes. Al recibir 129 radios, tenemos una relación de 58,9 habitantes por radio. Bolívar, que para ese momento incluía el departamento de Córdoba y su capital en el puerto de Cartagena, con 19 parroquias, tenía una relación de 801,6 habitantes rurales por radio.

Por último, el departamento del Meta, localizado en los Llanos Orientales, presenta una situación excepcional por diferentes razones. Por tratarse de un departamento de frontera agrícola, sus formas de producción agraria y de cría de ganado eran extensivas, tenía baja densidad poblacional con 66 071 habitantes y una tasa urbanización del 40,3 %. Jane Rausch señala que en los años cincuenta, cuando aún el Meta era una intendencia administrada por los misioneros monfortianos, estos iniciaban una campaña de tres años por la reafirmación de la fe católica para reconciliar a la población después de los años de violencia bipartidista. La preocupación de los misioneros no era infundada, pues después de las intensas confrontaciones políticas entre liberales y conservadores en los años cuarenta y cincuenta, los reductos guerrilleros liberales que no aceptaron la amnistía ofrecida por el Gobierno continuaron enfrentando al Estado, que respondería con fuertes ataques aéreos. Cerca de 6000 personas fueron obligadas a desplazarse y más de 9000 fueron asesinadas. Pero los impactos demográficos fueron disminuidos con la llegada de 16 000 desplazados que venían del centro del país huyendo de la violencia política.

Según Rausch, cuando llegaron las transmisiones de Radio Sutatenza al Meta en 1955, la campaña de reafirmación de la fe se estaba implementando, razón por la cual los programas educativos de ACPO fueron recibidos con gran interés por los misioneros, quienes, al mismo tiempo, estaban fundando nuevos poblados. Estaban encargados de la construcción de la estatua de Cristo que protegería la capital y, entre otras actividades, recibían los radios y acompañaban muy de cerca todas las actividades que demandaba la creación y funcionamiento de las EE. RR.⁴⁴

44 Jane M. Rausch, "Promoción de la alfabetización en la frontera de los Llanos: La influencia de Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular en el departamento del Meta, 1950 a 1990", *Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República* 46, n.º 82 (2012): 93-126. https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/70.

Meta presentaba tasas de alfabetización y asistencia escolar por debajo del 50 % poniéndose entre los departamentos con indicadores menos favorables. Sin embargo, la gran influencia de los monfortianos y su compromiso con las EE. RR. hicieron que este departamento, con solo 16 parroquias recibiera 404 radios. Así, había una relación de 97,6 habitantes por cada radio, ubicándose como el segundo departamento con la relación más favorable entre habitantes rurales y número de radios.

Conclusiones: por una explicación cultural y política

El surgimiento de Radio Sutatenza en 1947 y su posterior expansión a través de la creación de ACPO hace parte de un proceso de cambio social generado por la bonanza económica que el país vivió desde mediados de los años cuarenta hasta finales de los cincuenta. Los gobiernos conservadores de Ospina Pérez y Gómez, y el Gobierno militar de Rojas Pinilla orientaron diferentes programas de mejoramiento en educación, dentro de los que se encontraba ACPO. Aunque el Estado mantuviera la escuela rural bajo su control desde la República Liberal, a través de la alianza establecida con esta naciente organización de la Iglesia cedía una parte importante de la educación de la población campesina. La Iglesia, que vivía un momento de profesionalización del clero para enfrentar los desafíos que imponía el mundo moderno, estaba interesada en la educación “fundamental” para esa población a través de la masificación del radio, los impresos y la comunicación epistolar. Ese pacto fue apoyado por los organismos de cooperación internacional católicos y multilaterales que surgieron en el período de la posguerra y se fundaron alrededor de las teorías de desarrollo.

Simultáneamente, el país experimentaba una transición demográfica de grandes dimensiones, con aumento en la expectativa de vida resultado de las políticas de mejoramiento material y una migración masiva del campo a las grandes y medianas ciudades del país, transformando la distribución de la población rural, que para 1938 concentraba el 79,9 % del total de la población,⁴⁵ mientras que para 1951 se había reducido a un 61,1 % (DANE, 1954).⁴⁶ Este mundo rural en transición mantenía grandes diferencias regionales, según su

45 Contraloría General de la República, Dirección Nacional de Estadística, *Censo General de Población 5 de julio de 1938. Ordenado por la Ley 67 de 1917. Tomo xvi. Resumen general del país* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1942).

46 Dentro del acelerado proceso de urbanización experimentado en el siglo xx, el período que comprende la década de los cincuenta y principios de los sesenta es el más dinámico alcanzando tasas de crecimiento de la población urbana

inserción en los mercados mundiales, la estructura de la propiedad de la tierra, las violentas disputas partidistas que se libraban con diferentes cronologías, y la presencia del Estado, entre otras variables.

Los departamentos de Boyacá y los Santanderes consiguieron recortar las distancias respecto a aquellos que históricamente estuvieron mejor posicionados en términos de acceso a la comunicación escrita como los departamentos de Cundinamarca, Antioquia y Caldas. Sin embargo, se mantuvieron las amplias desigualdades en relación con la periferia del país, como los departamentos de Cauca, Chocó, Atlántico y Bolívar.

Los contratos firmados con el Estado, el financiamiento y asesoría técnica internacional permitieron que en pocos años ACPO expandiera su cobertura. Sin embargo, esa expansión no fue homogénea en términos regionales, pues al basar su modelo en el párroco como autoridad religiosa que orientaría la obra educativa en los poblados, ACPO enfocó su trabajo en las regiones donde la Iglesia tenía mayor presencia, que en la mayoría de los casos eran al mismo tiempo las más desarrolladas, modernizadas, urbanizadas y con mejores indicadores educativos.

Esto no significa que las regiones con menor presencia eclesiástica estuvieran por fuera de la cobertura de ACPO. La organización llegó a una buena parte del territorio nacional, pero en una proporción mucho menor en aquellas regiones donde tenía una influencia histórica. Así, en las regiones pobladas por pueblos indígenas en las partes más altas de los Andes, y por gente negra en el litoral Pacífico y parte del Atlántico, donde la presencia de la Iglesia era limitada y la proporción de radios y cartas es residual. Las zonas de expansión de la frontera agrícola, donde existía una presencia eclesiástica que podríamos definir como moderada, eran escenarios intensos de conflictos agrarios que originarían el surgimiento y posterior expansión de los primeros grupos guerrilleros. Nos referimos fundamentalmente al costado oriental de la cordillera Central, en los departamentos de Huila y Tolima, a los Llanos Orientales, departamentos de Meta, Guaviare y Casanare, y al interior de la región Caribe, departamentos de Córdoba, Montería, Bolívar, Cesar y Magdalena.

Los cambios en la doctrina social católica, generados por la influencia de las corrientes más modernizadoras de la Iglesia, abrieron el camino para un proyecto de masificación de las habilidades de lectura y escritura de la población campesina. Sin embargo, esos cambios estaban encuadrados en una definición moral del uso del radio, los impresos y la correspondencia. Esto significa que

del 5,2 %. Carmen Eliza Flórez Nieto, *Las transformaciones sociodemográficas en Colombia durante el siglo xx* (Bogotá: Tercer Mundo, 2000) 65-66.

la Iglesia buscaba mantener en la esfera de lo sagrado lo profano de la actividad social. Así, actividades como escuchar radio, leer el periódico, escribir y recibir una carta no podían estar consagradas a la banalidad del ocio, sino a un mejoramiento espiritual y material que permitirían ser un buen cristiano. Como el uso moralmente adecuado de estos objetos solo podría ser asegurado por la presencia de una autoridad sagrada, no debe sorprendernos la relación entre la cobertura eclesiástica y la distribución geográfica de radios. La Iglesia, como un actor social que encuadra su acción en el monopolio de los “bienes de salvación”, se adaptaba a los nuevos medios y estrategias para mantener el dominio de su moral.

La relación que encontramos entre la red eclesiástica y la distribución de los radios nos permitió una aproximación a la geografía epistolar por departamentos y con ello a las prácticas epistolares. Pues al comprobar que los radios y las cartas comportan el mismo patrón de distribución a nivel de zona, además de inferir ese mismo patrón a nivel departamental, podemos suponer que flujos epistolares respondían a los relevos generados entre las prácticas de escucha de la radio y escritura de correspondencia. Esto lo comprobamos al analizar el contenido mismo de la correspondencia, en la cual continuamente encontramos huellas de relevos en múltiples dimensiones. Así, la escucha de la radio generaba la escritura de una carta, con la expectativa de una respuesta también escrita que podría derivar en un pacto epistolar que suponía un intercambio frecuente de correspondencia. Los concursos de coplas, solicitudes de canciones, los saludos (de cumpleaños, navidad, año nuevo, entre otros) a un amigo o familiar, los pésames, una oración por un enfermo o un difunto, entre muchas otras solicitudes a la programación constituyen un doble relevo en diferentes direcciones. Es a través del uso del radio acompañado de la lectura de impresos (escritos y de imágenes) que se aprenden los primeros trazos de escritura con el curso de alfabeto en los niveles de principiantes y adelantados, posteriormente se escribe a la radio una carta, que puede ser la primera de muchas en la vida de un campesino, dentro de las cuales es frecuente la solicitud a la programación que luego sería escuchada.

Bibliografía

Abril Vargas, Zulma Mónica. “Catalogación de archivos patrimoniales: El caso de Radio Sutatenza”, *Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República* 46, n.º 82 (2012): 263-296. https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/241.

- ACPO (Acción Cultural Popular). *Sacerdotes y seglares en la obra educación popular en Colombia: Las Escuelas Radiofónicas y su labor de 1954 a 1957. Informe de la Dirección General de Acción Cultural Popular a la II Asamblea General de la Institución*. Bogotá: Pío X, 1957.
- ACPO (Acción Cultural Popular). *Informe a la Junta Directiva*. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango, 1955.
- Arias Trujillo, Ricardo. "El episcopado colombiano en los años 1960". *Revista de Estudios Sociales*, n.º 33 (2009): 79-90. <https://doi.org/10.7440/res33.2009.07>.
- Bernal Alarcón, Hernando. *ACPO, Radio Sutatenza: De la realidad a la Utopía*. Bogotá: Javegraf, 2005.
- Cáceres Mateus, Sergio Armando. "La acción católica y la resistencia al proyecto liberal de laicización 1933-1942". Tesis de grado. Universidad Industrial de Santander, 2011.
- Castillo Gómez, Antonio, coord. *La conquista del alfabeto: Escritura y clases populares*. Gijón: Trea, 2002.
- Castillo Gómez, Antonio. "Historia de la cultura escrita ideas para el debate". *Revista Brasileira de História da Educação* 3, n.º 1 (2003): 93-124. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38710>.
- Castillo Gómez, Antonio y Carlos Sáez Sánchez, "Paleografía versus alfabetización: Reflexiones sobre historia social de la cultura escrita". *Signo: Revista de Historia de la Cultura Escrita*, n.º 1 (1994): 133-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184637>.
- Castrillón Gallego, Catalina. "La actividad radial colombiana a través de algunos periódicos y revistas, 1928-1950". *Revista Colombiana de Antropología* 47, n.º 1 (2011): 137-154. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105021310007.pdf>.
- Castrillón Gallego, Catalina. "Hacer del radio entre nosotros algo más que una entretenimiento vulgar: Los radioaficionados como precursores de la audiencia radial colombiana, 1928-1940". *Historia y Sociedad*, n.º 20, (2011): 113-132. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-84172011000100006&script=sci_abstract&tlng=es.
- Castro Villarraga, Jorge Orlando. "ACPO y el ideal de una progresión cultural: Una mirada a las relaciones entre desarrollo, educación y sociología". Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia, 2005.
- Contraloría General de la República, Dirección Nacional de Estadística. *Censo General de Población 5 de julio de 1938. Ordenado por la Ley 67 de 1917. Tomo XVI. Resumen general del país*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1942.
- DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística). *Censo de Edificios y viviendas de 1951. Norte de Santander*. Bogotá: DANE, 1954.

- Dauphin, Cécile, Pierrette Lebrun-Pézerat y Danièle Pouban, *Ces bonnes lettres: Une correspondance familiale au XIXe siècle*. París: Albin Michel, 1995.
- Dauphin, Cécile, Pierrette Lebrun-Pézerat y Danièle Pouban. "L'enquête postale de 1847". En *La Correspondance: Les usages de la lettre au XIXe siècle*. Editado por Roger Chartier, 21-119. París: Fayard, 1991.
- Dauphin, Cécile, Pierrette Lebrun-Pézerat y Danièle Pouban. "De l'enquête postale à une correspondance familiale". *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, n.º 5 (1990), <https://doi.org/10.4000/ccrh.2880>.
- Fals Borda, Orlando. *Campesinos de los Andes: Estudio sociológico de Saucío*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1961.
- Fabre, Daniel, ed. *Écritures ordinaires*. París: Centre Georges Pompidou, 1993.
- Flórez Nieto, Carmen Eliza. *Las transformaciones sociodemográficas en Colombia durante el siglo XX*. Bogotá: Tercer Mundo, 2000.
- Henderson, James D. *La modernización en Colombia: Los años de Laureano Gómez, 1889-1965*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2006.
- Helg, Aline. *La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001.
- Karl, Robert. *La paz olvidada: políticos, letrados, campesinos y el surgimiento de las FARC en la formación de la Colombia contemporánea*. Bogotá: Librería Lerner, 2018.
- López Maya, Jeiman David. "Misiones protestantes en Colombia, 1930-1946: Geografía y política de la expansión evangélico-pentecostal". *Anuario Colombiano de Historia Social* 41, n.º 2 (2014): 63-103. <https://doi.org/10.15446/achsc.v41n2.48782>.
- Lyons, Martyn. *The Writing Culture of Ordinary People in Europe, C. 1860-1920*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Parra Sandoval, Rodrigo. *La educación rural en la zona cafetera colombiana*. (Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1978). <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/28469>.
- Pérez Pinzón, Luis Rubén. "Tecnología educativa radiofónica en la frontera colombiano-venezolana a mediados del siglo XX". *Anuario Colombiano de Historia Social* 42, n.º 1 (2015): 145-176. <https://doi.org/10.15446/achsc.v42n1.51348>.
- Rausch, Jane M. "Promoción de la alfabetización en la frontera de los Llanos: La influencia de Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular en el departamento del Meta, 1950 a 1990". *Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República* 46, n.º 82 (2012): 93-126. https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/70.

- Rojas Álvarez, Jorge. “Campesinos y radios: Aspectos sociales de la tecnología en las escuelas radiofónicas de radio Sutatenza (1950-1970)”. Tesis de grado. Universidad de los Andes, 2014. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/12820>.
- Rojas Martínez, José Arturo. “Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular (ACPO): Los medios de comunicación para la educación del campesinado colombiano”. Tesis de grado. Universidad de los Andes, 2009.
- Roldan, Mary. “Radio y cultura nacional: años 30 y 40”. En *Música, radio y documentos sonoros: Memorias del Seminario Internacional Radio Nacional de Colombia, agosto 19, 20, 21 de 2009*, 16-25. Bogotá: Radio Nacional de Colombia, 2009.
- Sierra, Jiménez. “El misionero protestante y la práctica de evangelización-conversión. La misión Alianza Evangélica en el Norte de Santander, 1944-1956”. Trabajo de Grado en Historia, Universidad Industrial de Santander, 2008.
- Silva, Renán. *Sociedades campesinas, transición social y cambio cultural en Colombia: La encuesta folclórica nacional de 1942. Aproximaciones analíticas y empíricas*. Medellín: La Carreta, 2006.
- Torres, Camilo y Bertha Corredor de Pavía. *Las escuelas radiofónicas de Sutatenza, Colombia: Evaluación sociológica de los resultados*. Bogotá: Centro de Investigaciones Sociales, 1961.
- Villanueva Martínez, Orlando. *Camilo. Acción y utopía*. Bogotá: Universidad Nacional, 1995.
- Zalamea Borda, Luis. *Un quijote visionario: relato periodístico sobre Monseñor José Joaquín Salcedo y la lucha a favor de la educación de los campesinos en América Latina que inició en Colombia a través de la organización que fundó y dirigió durante 40 años, Acción Cultural Popular*. Santa Fe de Bogotá: Jorge Plazas Editor, 1994.
- Znaniacki, Florián y William I. Thomas. *The Polish peasant in Europe and America: Monograph of an Immigrant Group. Vol. 1: Primary-Group Organization*. Boston: The Gorham Press, 1918.

Tercera parte

Usos y soportes de
la escritura del pasado

Escribir para no olvidar: la historia de México en distintos soportes, siglos XIX-XXI

LAURA SUÁREZ DE LA TORRE

Instituto Mora

La enseñanza de la historia es una de las formas en que el Estado transmite de manera intencional a las nuevas generaciones la red básica de símbolos que constituyen la verdad básica de los ciudadanos acerca de su propio país.¹

Introducción

Para empezar a entender su historia, los mexicanos del siglo XIX diseñaron en distintos momentos y en distintos soportes la escritura de una historia que estaba enfocada a narrar aquellos acontecimientos que consideraron importantes y que desde nuestra mirada actual sirvieron para reforzar una visión sobre el México que construían. Para poder valorar esa representación histórica del XIX fue necesario estampar, en distintos formatos, una representación del pasado que se mantuvo a lo largo de los años, no sin variaciones. Valorar esa presencia en algunos folletos y manuales escolares, así como en otros soportes editoriales, permitirá visualizar la presencia y selección de diversos acontecimientos y mirar el cómo se les presenta y el enfoque que se les va dando en el tiempo. Acercarse en diversos momentos a la escritura de la historia pondrá en evidencia los intereses que estuvieron detrás de la escritura de la historia.

La historia de la edición en México tuvo un gran desarrollo después de la Independencia. Dejando atrás las restricciones que marcó la etapa colonial con la censura y el control de las publicaciones a partir del privilegio real, el ámbito

1 Josefina Zoraida Vázquez de Knauth, *Nacionalismo y educación* (México: El Colegio de México, 1975), 9.

editorial cambió, pues, con la libertad de imprenta² se propició la instalación de nuevos talleres tipográficos en Ciudad de México y en otras localidades del país y se dio la posibilidad de ofrecer una nueva gama de lecturas con temáticas diversas y enfocadas a distintos públicos, diferenciados.

Ello se percibe en los diferentes formatos, presentaciones, géneros y contenidos que hacen que estas nuevas publicaciones atraigan la mirada y el interés de los nuevos públicos lectores. A ello habría que agregar que la escritura también abarcó nuevas modalidades y géneros. La historia ocupó un sitio central. Los acontecimientos que tuvieron lugar al iniciar el siglo XIX fueron fundamentales para la construcción de un discurso histórico, para la cimentación de héroes y fechas fundacionales que devendrían, con el paso del tiempo, sustanciales para la representación del país.³

Si bien hubo un desarrollo importante, no debemos perder de vista que la población de México era analfabeta en un 90 % y que Ciudad de México, capital del nuevo país y del otrora virreinato de la Nueva España, concentraba a un público lector de alrededor de un 20%, lo que nos habla de un gran analfabetismo, incluso en la principal ciudad cultural. Si se habla de unos 170 000, el porcentaje lector correspondía a unos 34 000, cifra pequeña pero suficiente para el impulso y desarrollo de los talleres de imprenta y para incorporar también nuevas técnicas de impresión e ilustración. Todo ello fue en beneficio de los impresos que presentaron una amplia gama y que posibilitaron también el ejercicio escriturístico hacia distintos géneros editoriales y hacia el desarrollo de una escritura de la historia.

Con este texto me propongo mostrar cómo la historia, en tanto memoria escrita con una intención, se desarrolló primero como una vertiente literaria y cómo poco a poco se instauró como una ciencia objetiva, alejándose de la memoria en tanto recuerdo subjetivo, en cuanto posibilidad de olvido. En ello, los formatos tuvieron también un efecto, pues se orientaron a un objetivo: ofrecer la historia en un texto para ser aprendida por los mexicanos desde la escuela a través de los libros que se escribieron especialmente para ese fin.

2 La libertad de imprenta se instauró desde el régimen colonial en 1810, aunque se puso en marcha hasta 1812. Fue suprimida en distintas ocasiones. Sin embargo, lo aprendido con el goce de ella permitió el futuro desarrollo de la imprenta y de la opinión pública.

3 Con la independencia de México, el nuevo país requería forjar una identidad propia. Los políticos entendieron el valor de la historia. Constituía, según su visión, una herramienta idónea y eficaz que ayudaba a dar a conocer los grandes acontecimientos y ofrecía pautas para el avenir. La construcción de un pasado común se volvía fundamental en una etapa de conformación de una identidad nacional.

Una memoria para la historia

Sin duda el siglo XIX representó para los mexicanos un siglo de grandes retos y desafíos para la supervivencia del nuevo país, ello al mismo tiempo, impulsaría el rescate de aquellos acontecimientos que marcarían la memoria y llevarían a la construcción de una escritura, la de la historia, que sería incorporada a distintos textos, con diferentes objetivos y plasmada en diversos formatos, de acuerdo con los públicos a los que se dirigía.

En un principio, se constata una mirada constante al pasado reciente, y no podía ser de otra manera en tanto necesidad de mantener viva la gesta independentista, en cuanto a considerar el pasado histórico a partir de esa referencia. Hay un antes y un después de esa gesta. Hay una historia para ser contada y hay una memoria inmediata que la posibilitará.

Inicia como un ejercicio de memoria individual para recordar a un colectivo aquello que debía permanecer como digno de escribirse; una necesidad de implantar el recuerdo y configurar una identidad entre los nuevos ciudadanos-huérfanos, ante la ruptura, para quienes se escribía y como elogio hacia quienes se constituían a partir de entonces en personajes históricos.

Es, pues, un relato del presente sobre sus contemporáneos. De ahí que sea un tiempo corto, el pasado histórico inaugural. Representa un ejercicio para dar significación al presente a partir del pasado, con la esperanza de un tiempo nuevo, mejor. “La relación con el pasado reciente está en el centro de las preocupaciones contemporáneas y, sin duda, en el origen de una filosofía de la historia que se vuelve necesaria por el debilitamiento del poder trascendente que representaba la teología del Antiguo Régimen”.⁴

De ahí que el tiempo —en tanto fragmentación de la mirada hacia el pasado, en tanto una interpretación y representación— adquiera un valor y la contemplación hacia los acontecimientos se conviertan en una inspiración para quien se decide a escribir y se resuelve abordar únicamente ciertos pasajes del pasado, aquellos que se hacen presentes a través de la memoria. El autor recuperará únicamente aquellos que den sentido a su propuesta, que sirvan a sus intereses o los de su grupo. De allí también que el fenómeno de la memoria⁵ adquiera una singular importancia en tanto detonador para la escritura de una historia, aunque esta se encuadre para entonces dentro de la literatura y

4 Michèle Riot-Sarcey, “Temps et histoire en débat”, *Revue d’histoire du XIX e siècle*, n.º 25 (2002). <http://doi.org/10.4000/rh19.414>.

5 Siguiendo a Ricœur, la memoria está en relación con alguna cosa que ya no está más. Hace referencia a algo real anterior.

se inscriba dentro de la subjetividad. No obstante, permite la representación del pasado, sin olvidar que la memoria conlleva una cierta fragilidad, ya que, ante la ausencia de la cosa recordada, su única presencia se hace mediante la representación, lo que conduce a múltiples formas de abuso.⁶

Sin duda, la memoria se convierte en un recurso óptimo para la construcción de la historia de un pueblo. Es esta una de las bases que puede ayudar a reconstruir el pasado, sin olvidar que puede responder a manipulaciones ideológicas.

La historia que se escribe, se podría decir, comienza con el interés por divulgar el pasado inmediato desde la oralidad, a través de las llamadas “oraciones cívicas” que celebran la gesta de la independencia y buscan rememorar aquellos pasajes gloriosos de una nación en construcción, de un pueblo emancipado de aquellos que lo sojuzgaban. Es decir, presentan los cimientos de la arquitectura de un mito fundacional que persigue entrar en la memoria de los escuchas, quienes reconocerán y se identificarán con el relato expuesto; muchos de ellos incluso participaron y, más aún, comenzarán a construir una representación del pasado ya ido de acuerdo con lo expuesto por el orador, con lo vivido por el receptor.⁷ Más allá de su propio recuerdo, se impondrá, poco a poco, aquel relato que se construye para el público, que se repite en distintos espacios y que va identificando a los oyentes con un pasado en común.

La exposición oral hecha en un espacio público, por ejemplo, La Alameda, implicaba una cierta teatralidad para hacer efecto en el auditorio: una voz modulada y un lenguaje sencillo y también gestual podían llegar a tener un gran impacto en el público, pues el orador utiliza distintos recursos para entrar en contacto con sus escuchas. Como expresaba Víctor Hugo acerca del discurso revolucionario de Mirabeau: “Cuando habla, [...] es agua que corre, es ola que produce espuma, es fuego que refulge, es pájaro que vuela, es una cosa que hace ruido propio, es la naturaleza que cumple su ley”.⁸

6 Riot-Sarcey, “Temps et histoire en débat”.

7 La oración cívica no es más que la vertiente profana de las prácticas habituales de la Iglesia, a través del sermón que se considera dentro “de la categoría de la literatura laudatoria”. Verónica Zárate Toscano, “Héroes y fiestas en el México decimonónico: La insistencia de Santa Anna”, en *La construcción del héroe en España y México, 1789-1847*, ed. por Víctor Mínguez Cornelles y Manuel Chust Calero (València: Universitat de València, 2003), 147 y 148. Así mismo, se debe considerar que estas oraciones son pronunciadas generalmente por laicos. Carlos Herrejón Pereda, *Del sermón al discurso cívico: México 1760-1834* (México: El Colegio de Michoacán, 2003), 343.

8 Alain Vaillant, “El romanticismo y el triunfo de lo impreso”, *Secuencia*, n.º 62 (2005): 189. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i62.919>.

El orador entraba en contacto con un público que se reunía en torno a él y podía llegar a identificarse con sus palabras. Abría, por decirlo de alguna manera, la memoria de los oyentes y les traía al presente lo que había quedado guardado. Los oyentes entienden y gustan del discurso, les llega. “El pueblo en general se cuida poco de la belleza de las formas y de la elegancia del lenguaje y se complace con ellas cuando se le presentan [...] en obras que estén a su alcance, que digan algo a su entendimiento, que toquen su corazón y que reproduzcan las ideas”.⁹ El discurso transmitía ideas, pero también encerraba sentimientos que contagiaban al escucha. De allí la importancia de estos en la incorporación de imágenes del pasado y la sublimación de personajes.

La vinculación del acto con el orador, la plaza pública, los asistentes y el contenido va forjando un discurso de lo que se quiere que impere. El analfabetismo no impedía la construcción de un imaginario, por el contrario, el discurso despierta aquellas gestas que han quedado en el subconsciente y le otorgan una nueva presencia. El escrito y el espacio donde se expone acogen un simbolismo. Es la vehiculización hacia la cultura política, es el encuentro con la ciudadanía y es la expresión de los nuevos valores en los tiempos nuevos.¹⁰

El discurso podía pasar al impreso, lo que no significaba que pasara de manera idéntica. La oración cívica se anclaba en papel y tipografía, con nuevas incorporaciones de pasajes o con la supresión de otros; de esta manera, la memoria invocada quedaba para la posteridad. La impresión en folleto o vía la prensa abría la posibilidad de circularlo, más allá del público original. Lo expuesto cobraba otra intencionalidad de alcanzar a más y configurar una visión del pasado homogénea. Con formatos diversos, acogía en pocas páginas lo que el orador se había propuesto para la ocasión. Y, a fin de cuentas, “constituían la manera más eficiente de hacer llegar la lectura a un amplio público”.¹¹

9 Gabriel Núñez Ruiz, “Noticia histórica del folclore: La nueva ciencia”, en *La palabra y la memoria: Estudios sobre la literatura popular infantil*, coord. por Pedro Cerrillo y César Sánchez Ortiz (Cuenca: Universidad Castilla La Mancha, 2005), 54.

10 Brian Connaughton, “La oración cívica en la época de la folletería en México”, en *Del autor al lector*, coord. por Carmen Castañeda (México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2002), 414.

11 Miguel Ángel Castro, “Breve crónica de una automatización documental anunciada’. Giron, Nicole *et al.* Folletería mexicana del siglo XIX (Etapa 1). México: SEP / CONACYT / Instituto Mora, 2001, disco compacto”, *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas* 7, n.º 1 (2002): 309-313. <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/82795>.

La memoria de los testigos de los acontecimientos se presenta como conocimiento directo, la base de todo relato. El escritor acude a ella, selecciona y estructura de acuerdo con sus recuerdos. Decide, en función de sí mismo o de un grupo al que pertenece lo que quiere decir o lo que debe quedar por escrito, lo que, por la acción multiplicadora de escuchas y lectores, se asumirá como verídico. De ahí que se pueda pensar en esta memoria como el deber de no olvidar, al servicio de los intereses individuales o de conjunto, que construye su relato a partir de las remembranzas que le convienen y borra o cuando menos “olvida” aquellas otras que se oponen a la idea de proceso histórico que pretende imponer.

Representa también uno de los primeros pasos, los indicios de la escritura de la historia que parte, en este caso, de una exposición sencilla a través de discursos, oraciones, poesías, arengas, himnos, etcétera, para la configuración de un tiempo cívico, histórico y para la consolidación de una idea de nación.¹² Representa el inicio del proceso histórico que se construye a partir de estos relatos. Así mismo, siguiendo los postulados de Brian Connaughton, estudioso del tema: “Quizá, el hilo común que se hacía presente en oraciones cívicas de distinto énfasis ideológico, conceptual y valorativo, era la búsqueda de una moral cívica unificadora de la ciudadanía, y la pretensión de enganchar tal moral al servicio de un proyecto viable en medio de la zozobra nacional”.¹³

Nuevos instrumentos para la historia

La proliferación de discursos y escritos tiene una intencionalidad de los grupos políticos que pretenden imponer su visión y que se refleja en la selección de hechos y personajes. En el caso mexicano, la memoria insurgente con Miguel Hidalgo como héroe y el 16 de septiembre como fecha a conmemorar —visión liberal— van acallando cada día la figura de Agustín de Iturbide y su logro como consumidor de la Independencia —visión conservadora—.¹⁴ El silencio hacia Iturbide, como señala Herrejón “conllevaba un juicio histórico donde se despojaba a Iturbide de existencia histórica [...] La exaltación de Hidalgo [...] reforzaba la consagración y la utilización de una historia mutilada para autorizar al

12 Zárata, “Héroes y fiestas en el México decimonónico”, 147.

13 Connaughton, “La oración cívica en la época de la folletería en México”, 410.

14 Para los liberales, el 16 de septiembre correspondía al inicio de la gesta independentista con Miguel Hidalgo a la cabeza, mientras que el 27 de septiembre con Agustín de Iturbide se identificaban los tradicionalistas. Cada uno de estos ideales se correspondía también con aquellos que defendían la república federal o central.

gobierno en turno”.¹⁵ Este ejemplo sirve para entender cómo se fue construyendo la historia de México, cómo se fueron consagrando los nombres y las fechas y cómo se incorporaron otros pasajes del México decimonónico en función de los intereses políticos y en relación con el poder adquirido por los grupos políticos.

Rememorar cobra una importancia nodal al existir una intencionalidad respecto, por ejemplo, a la selección de las fechas escogidas 16 o 27 de septiembre, ya por un grupo político, ya por otro. Se percibe el propósito de, a través del discurso, fijar rumbos, establecer imaginarios, estipular héroes, reconocer escenas, imponer un calendario cívico, en fin, recrear el pasado a partir de los recuerdos de quien escribe, sin olvidar la intencionalidad de quien lo concibe. De allí las presencias y los olvidos. Los liberales en tanto republicanos se esfuerzan por “recuperar la memoria de la primera insurgencia, así como un pretendido olvido de Iturbide”, que recuerda la monarquía.¹⁶

El interés por establecer un culto patriótico y crear un patrimonio en común, como señala Herrejón, no es una cuestión sencilla. Cada grupo político en un momento determinado de supremacía intentará imponer una visión. De ahí que con el tiempo las temáticas se enriquezcan y las propias circunstancias nacionales den tema para hablar y escribir. Los héroes se van multiplicando y otros se desdibujan; las escenas de arrojo patriótico se enriquecen, el periodo histórico se agranda, los soportes editoriales y los géneros escriturísticos se diversifican,¹⁷ pero la memoria y el olvido constituyen las herramientas sustantivas con las cuales se construye un imaginario nacional.

Estos escritos, y también los calendarios y los catecismos políticos unidos a la cotidianidad, se convierten en importantes vectores para la construcción de una identidad nacional que reconoce héroes, fechas y acontecimientos. Que recoge, en grandes pinceladas, el pasado inmediato del presente porque constituyó un hito que diferencia el proceso. La función pedagógica que conllevan es innegable. Ayudaron a una toma de conciencia de los ciudadanos frente a un nuevo tiempo.

Un ideal nacionalista y un interés por formar ciudadanos que contribuyeran al progreso de la patria se encontraban en todas estas expresiones, pero

15 Zárate, “Héroes y fiestas en el México decimonónico”, 344.

16 Carlos Herrejón Pereda, *Del sermón al discurso cívico: México 1760-1834* (México: El Colegio de Michoacán, 2003), 356.

17 Podemos mencionar aquí los catecismos políticos en donde se busca instaurar una conciencia cívica e histórica. Así mismo, los calendarios que van incorporando las fechas cívicas que los nuevos ciudadanos deben considerar. Ya no solo será el calendario religioso, sino también el histórico y los pequeños textos que hablarán también de los héroes y de los acontecimientos históricos notables.

alcanzaban únicamente a quienes escucharon en las plazas públicas, o quienes adquirieron los impresos. De ahí que no pueda hablarse de que esos rasgos de identidad alcanzaran a todos.

La educación se convertiría en un ideal y en una vía para inculcar los nuevos valores del Estado y la historia en una ruta abierta, idealmente, para todos.¹⁸ De allí que escribir la historia fuera un proyecto para la nueva nación impulsado por los nóveles políticos.

Si bien los actos públicos en los que se narraban los hechos que se pretendían grabar en la memoria de los mexicanos fue una actividad constante y tuvo un impacto real entre los mexicanos, “es indudable que el siglo xix intentó crear un lenguaje historiográfico propio [...] convirtió en un bien general lo que antes se circunscribía a un pequeño grupo o a alguna corporación”.¹⁹

Habría que mencionar aquí que la escritura de la historia comenzó como una tarea iniciada por hombres ilustrados que consideraron plasmarla en libros ya no con un fin pedagógico que alcanzara a muchos, sino más bien con la intención de preservar la memoria a través de ensayos que hablaran de una visión de México desde el pasado, ya reciente, ya remoto. Unos comenzaron en la etapa colonial, otros más en la vida independiente y con el paso de los años la etapa prehispánica se incorporaría también como una parte sustantiva de esta historia. Una élite escritora y una misma élite lectora recibió con agrado o con denuedo estas expresiones que fueron sumando las experiencias y considerando determinados acontecimientos y personajes como fundadores de un pasado.

Lo importante es señalar que el tiempo se ampliaba y la visión histórica entonces se enriquecía. El mismo proceso de la nueva nación enfrentada a nuevos acontecimientos marcaba también el hacia dónde orientar la escritura. En coincidencia con lo que plantea Zermeño, “la emergencia del saber histórico en México [...] se debe no solamente a un factor literario —la evolución de un tipo de escritura— sino también a un factor de índole político”.²⁰

18 Verónica Arista Trejo, Felipe Bonilla Castillo y Laura H. Lima Muñiz, “La enseñanza de la historia en México: Alternativas para una sociedad que cambia”, *Claroscuros en la Educación: Revista Electrónica de Educación*, n.º 29 (2013). <http://palido.deluz.mx/articulos/1054>.

19 Guillermo Zermeño, “Apropiación del pasado, escritura de la historia y construcción de la nación en México”, en *La nación y su historia: Independencia, relato historiográfico y debates sobre la nación. América Latina siglo xix*, coord. por Guillermo Palacios (México: El Colegio de México, 2009), 81. <https://muse.jhu.edu/book/74610>.

20 *Ibid.*, 81.

Se debe tener en cuenta que, con la pérdida de la mitad del territorio nacional, tras la guerra con Estados Unidos, el Gobierno requería de una identidad y la población de unidad. De allí que no es gratuito que, tras la guerra, surgieran nuevas escrituras en torno a la historia de México. Ya no serían únicamente los héroes los protagonistas ni la independencia, “poco a poco un discurso histórico centrado en el presente inmediato dará lugar a la exploración y estudio sistemático del pasado colonial y prehispánico [...] a partir de la guerra con Estados Unidos se inicia propiamente un periodo reflexivo que sienta las bases para la formación de un discurso histórico nacional”.²¹

No es por tanto accidental que tras la guerra una serie de libros de historia vean la luz y centren su apuesta en ciertos acontecimientos. Así mismo, se intentará hacer ver el potencial de México y se tratará de hacer patente la riqueza del país y con ello, la posibilidad de sacar adelante la derrota. Diversas publicaciones como *El álbum mexicano* (1849), *Diccionario universal de historia y de geografía* (1853-1856). *Los mexicanos pintados por ellos mismos* (1854), *México y sus alrededores* (1855-1856), pueden dar cuenta de esta visión optimista para el país, aunque no sean propiamente libros de historia. Y no es extraño que surja el himno nacional que se canta por vez primera el 15 de septiembre de 1854, un himno que habla ante todo del patriotismo y honor de los mexicanos y de la salvaguarda del territorio nacional.

Surgen en paralelo libros que condenan la postura que siguieron quienes tuvieron en sus manos los destinos del país durante la guerra, por ejemplo, *Apuntes para la historia de la guerra entre México y Estados Unidos*, escrito por 15 autores liberales quienes condenaron la actuación de Santa Anna, del ejército y en sus páginas se recuperan las impresiones de los testigos de las batallas “con el deseo de indagar la verdad”, y que “la responsabilidad de la obra toda fuese en común”²² o se publique la *Historia antigua México* del jesuita Francisco Javier Clavijero (1853) o *El porvenir de México. Juicio sobre su estado político 1821-1851*, de Luis G. Cuevas.

Surgieron muchas historias en donde el espíritu liberal²³ o conservador²⁴ se impone y enriquece y, a la vez, oscurece el discurso. Los héroes pertenecen a

21 *Ibid.*, 88-89.

22 Ramón Isaac Alcaraz *et al.*, *Apuntes para la historia de la guerra entre México y Estados Unidos* (México: Tipografía de Manuel Payno, 1848).

23 Representado por las obras de Guillermo Prieto, Manuel Payno, José María Roa Bárcena, Vicente Riva Palacio, Francisco Sosa y José María Iglesias.

24 Con autores como Lucas Alamán, Luis G. Cuevas y Francisco Arrangoiz. Entre 1849 y 1852, Alamán publicó su *Historia de Méjico* y es de notar que la grafía de México está escrita con *j*, como se escribía en España.

un partido —Hidalgo o Iturbide—, las acusaciones se convierten en una estrategia para el desprestigio de las actuaciones políticas, la condena al clero o el elogio a la Iglesia marcan la pluma del escritor, los períodos contemplados se asumen desde una perspectiva política —el prehispánico o la etapa colonial—. Los acontecimientos recientes que sellaron la vida nacional —la pérdida de la guerra con Estados Unidos, la guerra de Reforma, la Intervención francesa— ahondan las diferencias entre los grupos políticos y ello se contagia en el relato histórico. Benito Juárez se asume como el héroe nacional por excelencia tras el fusilamiento de Maximiliano; los conservadores y los liberales moderados enfrentan el juicio de la historia. La Constitución de 1857 y el triunfo del partido liberal definirán el rumbo que tomará el relato histórico.

Una visión de largo aliento solo se conseguirá hasta la década de los años ochenta con la monumental obra *México a través de los siglos*; las demás que antecedieron a este discurso nacional constituyen los prolegómenos para que esta pudiera edificarse. La visión que privó en las historias que le precedieron no contenían un discurso integrador de la nación, pues su visión presentaba “la contraposición del México prehispánico y colonial. Se tenía que concebir al ser nacional como la suma no como el antagonismo de estos dos pasados. La concepción progresista —y aun evolucionista— de la historia permitió entonces que la conquista se presentase [...] como un paso doloroso pero inevitable dentro del lento pero permanente progreso humano”.²⁵ La historia, entonces, podía contarse desde el principio; podía integrarse a la enseñanza de los jóvenes, ya no con una visión fraccionada, sino con un objetivo unitario, como un proceso continuo. Ya no era la visión polémica, confrontada, aunque sí de partido, una visión abarcadora del proceso histórico seguido desde la etapa prehispánica.

Presencias y olvidos de acontecimientos, fechas y personajes determinados, lugares simbólicos, héroes y traidores tejerán una memoria histórica desde una visión liberal que se asumirá triunfante y con proyección hacia un porvenir. Establecerá una visión de la historia y un discurso construido para ella.

Con la publicación de *México a través de los siglos* en cinco volúmenes de gran formato se lograría hacer el recorrido desde la historia antigua y de la conquista; la historia del virreinato, la guerra de independencia, el México independiente y la Guerra de Reforma, que se corresponden con cinco etapas y el triunfo republicano liberal. Una “Historia general y completa del desenvolvimiento social, político, religioso, militar, artístico, científico y literario de México, desde la antigüedad más remota hasta la época actual”, “Obra única en

25 Antonia Pi-Suñer, *Historiografía mexicana*, coord. por Juan Antonio Ortega y Medina y Rosa Camelo (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1996), 4:27.

su género”, como se publicitaba en su lanzamiento, obra que se convertiría en el ícono historiográfico durante mucho tiempo. Un respaldo político ofrecía la posibilidad de mantener esta obra vigente y asumirla como la verdadera historia de México.

Una historia que impuso una verdad y estableció un canon; que dejó de lado todo aquello que le estorbaba en su interés por glorificar la república liberal. De allí que la generación encargada de su escritura impondría su visión y la replicaría, por distintos medios, siendo uno de ellos la enseñanza.

¿Una misma historia que contar?

Si como he señalado se generó un cambio en los formatos y contenidos, la historia se convirtió en un elemento constitutivo en virtud de que la situación que vivió el país (con la independencia, la invasión estadounidense, la pérdida de la mitad del territorio, la intervención francesa y el triunfo del republicanism liberal), urgió de alguna manera a publicitar los diversos acontecimientos que había vivido el país y buscar canales a través de los cuales constituir una memoria colectiva que permitiera difundir momentos de identificación e imaginar en común esa historia. La educación era una vía idónea para lograrlo.

Un año después de la independencia el método lancasteriano de enseñanza mutua se introdujo con el interés de cambiar la imagen de analfabetismo con que nacía el nuevo país. Era un proyecto estatal que se visualizaba con gran optimismo que buscaba la formación de ciudadanos instruidos sobre sus derechos y deberes políticos. Una educación que proponía tanto la instrucción pública como la educación cívica, lo que permitía tener un cierto conocimiento de la nueva situación que vivía el país. Estas enseñanzas se adquirirían mediante el aprendizaje de las preguntas y respuestas de los catecismos políticos y estaban “destinados a enseñar a los niños, jóvenes y adultos que a partir de la creación de la República independiente la ciudadanía tenía el derecho y la capacidad para elegir a sus representantes [...]; incluían la definición de ciudadanía, la descripción de las diversas formas de gobiernos, la defensa del republicanism, así como los derechos, deberes y virtudes cívicas”.²⁶ Se presentaba la nueva situación del país y se introducía por tanto una visión histórica a partir de ello.

Un ejemplo muy interesante es el libro que publicó Carlos María de Bustamante, *Mañanas de la Alameda para facilitar a las señoritas el estudio de su país*, en

26 Andrea Torres Alejo, “El catecismo político como herramienta de enseñanza: José María Luis Mora y su Catecismo de la Federación Mexicana de 1831”, *Letras Históricas*, n.º 14 (2016): 95. <https://doi.org/10.31836/lh.14.4975>.

el que, creando la conversación de una señorita con dos ingleses, se introducía a las féminas en la historia de México. Proporcionaba,

una lectura agradable e interesante que la instruyera de unos hechos que no debe ignorar una persona civilizada; tanto más cuanto que nuestra ciencia debe reducirse a saber ¿Quiénes somos? ¿de dónde venimos? y ¿para dónde caminamos? Lo primero y lo último nos lo enseña la religión, más el segundo extremo debe ser el resultado de un estudio particular, para el que deben consultarse las memorias que nos dejaron nuestros mayores, y nos las dejaron ocultas en parte, porque así convenía a su artera política.²⁷

Uno de los pocos espacios destinados a dar a conocer la historia fue el Ateneo Mexicano de 1844, una asociación literaria que se preocupó por ofrecer lecciones de historia, entre otras disciplinas.²⁸ En realidad, esa institución buscó reflexionar en torno a la historia y a la literatura, el potencial del país mediante el conocimiento de la economía y la agricultura. Pero no era un espacio de amplia difusión. A él acudían quienes tenían interés en conocer aspectos varios del saber y entre ellos se encontraba la historia que, habría que subrayar, no era cosa de niños, era un aprendizaje para los adultos, para aquellos con una cierta formación.

Debe señalarse que entre 1821 y 1867 la enseñanza de la historia no estaba considerada dentro del currículo educativo, ni en las escuelas de primeras letras ni en la educación normal y superior. La historia se hacía tímidamente presente a partir de los catecismos políticos, con preguntas y respuestas que hacían referencia sobre todo a la nueva condición del país,²⁹ así como en las distintas celebraciones cívicas que se iban imponiendo en el calendario.

27 Carlos María de Bustamante, *Mañanas de la Alameda para facilitar a las señoritas el estudio de su país* (México: Imprenta de la Testamentaría de Valdés, a cargo de José María Gallegos, 1835-1836), III y IV.

28 Fue el objetivo del Ateneo proporcionar al pueblo la instrucción necesaria para hacer llegar hasta él los valores de la ciencia y del arte, proveyéndolo de cuantos libros y utensilios les fueran necesarios. Las cátedras del Ateneo fueron muy concurridas por personas de todas edades, clases y condiciones que con buena voluntad acudieron a este centro cultural para adquirir los conocimientos científicos o artísticos que les interesaban.

29 Alicia Salmerón Castro “De la instrucción en verdades políticas a los rudimentos legales: Los manuales políticos en el siglo XIX”, en *La República de las letras: Asomos a la cultura escrita del México decimonónico*, ed. por Belem Clark de Lara y Elisa Speckman (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005), 299.

Si algo unió a los distintos grupos políticos, enfrentados por instaurar una determinada forma de organización política, fue la idea de educación republicana como competencia del Estado. Coincidían en lo general frente a una educación de los niños mediante los catecismos, los catones y las fábulas. Poco a poco el currículo escolar se iría aumentando y distintas materias se incorporarían en la enseñanza escolar. La historia sería una de ellas y cobraría una gran importancia en la configuración de una memoria colectiva, en la conformación de una identidad nacional. De ahí que se pueda hablar de cómo se “convirtió a la historia y su enseñanza en instrumentos del Estado para forjar la conciencia nacional”.³⁰

El libro escolar cobra importancia en tanto busca unificar el sentimiento nacional y unos cuantos escritores se dan a la tarea de escribir para los estudiantes obras sobre la historia de México. En la segunda mitad del XIX encontramos algunos ejemplos que merece la pena rescatar por la mirada que ofrecen sobre el pasado. Ya no impera únicamente la independencia, sino que antes que ella existieron una serie de acontecimientos que marcaron el proceso histórico de la nación.

Uno de ellos es el *Catecismo de historia de México* de Roa Bárcena, quien lo hace en forma de preguntas y respuestas, pero ya no con la idea de una educación cívica sino con la intención de un aprendizaje de la historia desde la etapa prehispánica hasta después de la guerra con Estados Unidos. Lo escribe con la intención de que

pueda ser adoptado con provecho aun en los establecimientos de instrucción secundaria pues no ha llegado a mi noticia que hasta aquí nuestra historia se enseñe en alguno de ellos, y estamos presenciando la no poca perjudicial anomalía de que mientras los jóvenes suelen salir versados en la historia antigua y moderna de otros países carecen hasta de las más ligeras nociones de la propia.³¹

Se interesa por ofrecer desde una visión política el proceso histórico de México. Son los gobernantes los actores principales y es la gestión de cada uno lo que otorga a la historia su importancia.

30 Josefina Zoraida Vázquez de Knauth, *Nacionalismo y educación* (México: El Colegio de México, 1975), 281.

31 José María Roa Bárcena, *Catecismo elemental de la historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX: Con vista de las mejores obras y propio para servir de texto a la enseñanza de este ramo en nuestros establecimientos de enseñanza pública* (México: Imprenta de Andrade y Escalante, 1862), 4.

El libro del pedagogo Enrique Rébsamen, titulado *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*, escrito después del Primer Congreso Nacional de Instrucción y manifestaba su oposición a una enseñanza de la historia vía catequética, por lo que proponía

introducir al niño en la historia, iniciándolo en el primer año con pequeñas biografías de grandes hombres, para en el segundo entablar conversaciones sobre héroes mexicanos; darle en el tercero una visión de la historia antigua y colonial de México, continuada en el cuarto con una visión de la historia nacional hasta la intervención francesa, que se repasaría en el quinto para subrayar los cambios experimentados por México y culminar en el sexto con la introducción a la historia general.³²

Las biografías se convertían en un elemento fundamental para introducir al niño en una historia de hazañas y de allí pasar a una enseñanza que incorporara no únicamente una visión política de la historia, sino también hacer hincapié “en aquello que se relacione con el progreso de las ciencias y las artes (invenciones y descubrimientos). Más profunda admiración debe merecerles a los niños el sabio y el filántropo que sacrifican su existencia en indagar la verdad y en hacer el bien que el general que al frente de sus hordas conquista el mundo [...]”. El libro propone una visión novedosa y pone en tela de juicio la historia que se venía enseñando con personajes políticos y fechas.³³

La polémica se entabla en torno a la historia. Guillermo Prieto, el escritor nacido en 1818 y quien había sido protagonista de la vida política y cultural del nuevo país, se oponía a una historia apartidista. Pensaba que la enseñanza de la historia era un instrumento de partido y con ese ánimo escribió sus *Lecciones de historia patria*, en donde el prehispánico (91 páginas) adquiere gran importancia y se esfuerza por presentar la vida y la cultura “con todas sus facetas [...] Destaca las virtudes de los mexicanos, pero se muestra incomprensivo con su religión [...]”. Dedicó 76 páginas al descubrimiento y la Conquista, cita a Clavijero, a Cortés, Herrera y Torquemada. Define a Cortés por su crueldad, pero también por su audacia, ingenio y capacidad política. Presenta a Cuauhtémoc como un héroe valiente. Dedicó 160 páginas al virreinato y de ellas 48 corresponden a la Independencia. Tres siglos son tratados en 112 y manifiesta claramente su liberalismo. La Independencia da savia al texto y concluye su libro con el México independiente en donde la guerra con Estados Unidos cobra importancia; y lógicamente las reformas y Juárez adquieren relevancia.³⁴

32 Vázquez, “Los libros de texto de historia decimonónica”, 284.

33 Enrique Rébsamen, *Guía metodológica para la enseñanza de la historia* (México: Librería de la Vda. De Ch. Bouret, 1891), 34.

34 Vázquez, “Los libros de texto de historia decimonónica”, 291-292.

No hay que olvidar que “uno de los rasgos definitorios de las instituciones educativas en este periodo fue el impulso a las reformas educativas de distinta profundidad y nivel que pretendían instaurar un nuevo orden educativo. Estas implicaban necesariamente modificar e introducir nuevos valores, ideas, sentimientos, comportamientos, actitudes, lo cual conllevaba transformar la vida educativa en general y la vida escolar en particular”.³⁵

Será Justo Sierra quien logre hacer una historia menos pasional y más equilibrada. Su positivismo le

facilitó a [...] asumir la totalidad del pasado mexicano como un proceso evolutivo [...] insistió en que los héroes eran el lazo de unión para que todos los mexicanos formemos una familia, el elegirlos era un compromiso. Sierra rechazó la elección liberal de Cuauhtémoc, Hidalgo Morelos y Juárez, pues prefirió transmitir una historia compleja, que aceptara que las contradicciones habían contribuido a la evolución. Por tanto, eligió a Quetzalcóatl, Moctezuma II, Las Casas, Luis de Velasco, el segundo conde de Revillagigedo, Hidalgo, Santa Anna, Ignacio Comonfort y Juárez [...] Con la asunción de todo el pasado Sierra quiso borrar las diferencias que habían generado tantas discordias.

Parecía al fin que la historia encontraba un camino y una aceptación, pero no fue así. El tiempo de Porfirio Díaz, de engrandecimiento cultural y material, de progreso y modernidad, se vería opacado por el estallido de la Revolución mexicana que buscaba la justicia social que el desarrollo material no propició, y entre cuyos ideales la educación cobraría una gran relevancia.

El libro de texto se continuó hasta la primera mitad del siglo xx como un escrito personal que respondía a los intereses de grupos políticos y que buscaba imponer su visión sobre la historia de México y, por ende, presentar su idea de nación. No eran dispositivos obligatorios, no se exigía como un texto único en las escuelas oficiales, pues hay que reconocer aquí que, si bien hubo un avance en las políticas educativas, quedaba todavía un largo camino por recorrer.

El Estado no contaba con una infraestructura que le permitiera instaurar una idea única de nación mediante el establecimiento de instrumentos de enseñanza obligatorios y gratuitos y no consideró la educación popular.³⁶

35 Antonio Padilla Arroyo, “Para una historiografía de la vida escolar en el siglo xix”, acceso el 11 de septiembre de 2019, http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_19.htm.

36 Natalia Vargas Escobar, “La historia de México en los libros de texto gratuito: Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 16, n.º 49 (2011): 489-523. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200008.

El enunciado de que “como todos los individuos son iguales ante la ley, el Estado tiene la obligación de convertirlos en ciudadanos, dotados de los medios culturales para ejercer activamente sus derechos cívicos”³⁷ no se concretó. El Estado no pudo enfrentar un programa de educación nacional, ni escuelas en todo el país, ni materiales didácticos para todos los educandos.

La creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, concebida por José Vasconcelos, abría la posibilidad de ofrecer una educación de alcance nacional.³⁸ Promovió el acceso a la educación, bibliotecas populares, publicación de autores clásicos, promoviendo la escuela y las misiones rurales. Planteó la idea de un nacionalismo cultural mexicano. Su labor fue muy amplia y abarcó distintos aspectos haciendo que la educación tuviera un impacto en el desarrollo del país. La Revolución se incorporó a la historia como una etapa más del proceso histórico.

La creación del libro de texto gratuito fue el gran logro. En 1959 se creó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito. Se repartieron los mismos libros para todos los estudiantes de primaria del país. Una historia unificadora, un “marco ideológico institucional” plasmaba la idea de nación. Así, mediante estos libros, “la nación, más precisamente la versión oficial de nación, constituye el resultado por excelencia de la acción unificadora del Estado”, que buscó “reducir las diferencias internas de los mexicanos para crear una identidad nacional”. Existe una sola mirada sobre el pasado, con las etapas que se fijaron en el siglo xix, pero incorpora la Revolución y el siglo xx.

Las reformas en la enseñanza de la historia han actualizado los contenidos y algunos enfoques; han fijado un compromiso en el educando en tanto actor de la historia, pero la visión que prevalece en torno a los héroes, etapas y hechos no ha variado del todo.³⁹ La historia que se conoce es que la que el Estado ha introducido.

37 Pierre Bourdieu, “Espíritus de Estado: Génesis del campo burocrático”, en *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción* (Barcelona: Anagrama, 1997), 106.

38 Natalia Vargas Escobar, “La historia de México en los libros de texto gratuito: Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 16, n.º 49 (2011): 489-523. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200008.

39 No obstante, los libros de texto gratuito han sido “objeto de disputa entre diferentes grupos sociales con vocación de poder. Estado, Iglesia y sector privado han sido actores recurrentes en la pugna por fijar una versión del pasado de la nación coherente con sus aspiraciones y proyectos del futuro mexicano”. Vargas, “La historia de México en los libros de texto gratuito”.

Sin embargo, últimamente ha privado entre los académicos un interés por la divulgación de la historia en ámbitos más amplios y buscando renovar la visión que impera. El lector queda atrapado con la nueva escritura de la historia y manifiesta un interés por aproximarse al pasado desde otra versión de la historia.

Pero para que esto ocurriera fue necesario hacer un largo recorrido en el que la escritura primigenia de la historia recorriera distintos caminos, impusiera héroes, fechas y acontecimientos que acercaran a los mexicanos. La enseñanza de la historia fue también una vía necesaria para acceder al conocimiento del ayer y propiciar una visión de pasado común.

Conclusiones

Este es un primer acercamiento para entender el proceso que ha seguido la construcción de la historia de México, historia que comenzó a contarse después de la independencia y que circuló de distintas maneras y en soportes diferentes. Se percibe un tránsito del discurso oral escuchado al impreso de contenido histórico que circuló en formatos varios, según los públicos a los que se dirigía. De pequeño tamaño y pocas páginas hasta llegar, al finalizar el siglo XIX, a la obra monumental *México a través de los siglos* que supo narrar los distintos periodos constitutivos de la historia, mismos que sentaron base para una posterior expresión de la historia.

En este ejercicio el tiempo cobra una importancia fundamental. En un principio, el pasado reciente, la guerra de independencia es el tema fundacional y con el paso de los años se alarga y se remonta al tiempo prehispánico como el inicio de nuestra historia. Así mismo, muestra que la enseñanza de la historia fue una tarea pendiente a lo largo de muchos años. No obstante, los esfuerzos diversos asumidos durante el XIX con catecismos, guías, lecciones y apuntes se convirtieron en los cimientos necesarios para la construcción de una historia oficial que se impuso con el triunfo liberal y la secularización de la sociedad. La religión desaparece de la enseñanza oficial y se incorporan otras materias. La historia encuentra, al fin, un sitio en el currículo.

A lo largo de muchos años, la concepción de la historia de México fue un ejercicio de memoria que echando mano de presencias y del olvido fue depurando la visión de un pasado. Los periodos, los personajes y los acontecimientos sufrieron reacomodos de acuerdo con las posturas ideológicas. Sin embargo y a pesar de ser versiones encontradas, la historia fue encontrando una exégesis que con el liberalismo, el positivismo y el nacionalismo revolucionario logró instaurarse, y gracias a los libros de texto gratuito se impuso como una visión uniforme desde el Estado dentro de la educación.

La versión oficial, es decir, una memoria impuesta, se instauró en la segunda mitad del siglo xx. Crear una identidad nacional fue una tarea prioritaria, en donde tanto el proceso histórico con sus distintos períodos como los símbolos patrios y el interés por establecer una visión a futuro otorgaron elementos de identidad nacional.

Este logro pudo darse gracias a la infraestructura estatal que estableció el Estado nacional con “capacidad para coordinar, difundir y reformar instrumentos de enseñanza obligatorios y gratuitos”.⁴⁰ Así, se logró imponer una visión única de la historia entre los educandos y construir una identidad entre los mexicanos, más allá de las diferencias de índole social y cultural.

Bibliografía

- Alcaraz, Ramón Isaac, Alejo Barreiro, José María Castillo, Félix María Escalante, José María Iglesias, Manuel Muñoz, Ramón Ortiz, Manuel Payno, Guillermo Prieto, Ignacio Ramírez, Napoleón Saborío, Francisco Schiafino, Francisco Segura, Pablo María Torrescano y Juan Francisco Urquidí. *Apuntes para la historia de la guerra entre México y Estados Unidos*. México: Tipografía de Manuel Payno, 1848.
- Arista Trejo, Verónica, Felipe Bonilla Castillo y Laura H. Lima Muñoz. “La enseñanza de la historia en México: Alternativas para una sociedad que cambia”. *Claroscuros en la Educación: Revista Electrónica de Educación*, n.º 29 (2013). <http://palido.deluz.mx/articulos/1054>.
- Bourdieu, Pierre. “Espíritus de Estado: Génesis del campo burocrático”. En *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*, 91-138. Barcelona: Anagrama, 1997.
- Bustamante, Carlos María de. *Mañanas de la Alameda para facilitar a las señoras el estudio de su país*. México: Imprenta de la Testamentaría de Valdés, a cargo de José María Gallegos, 1835-1836.
- Castro, Miguel Ángel. “Breve crónica de una automatización documental anunciada”. Giron, Nicole *et al. Folletería mexicana del siglo XIX (Etapa 1)*. México: SEP / CONACY / Instituto Mora, 2001, disco compacto”. *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas* 7, n.º 1 (2002): 309-313. <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/82795>.
- Chust, Manuel y Víctor Mínguez, eds. *La construcción del héroe en México y en España*. Valencia: Universitat de València, 2003.

⁴⁰ *Ibid.*

- Connaughton, Brian. "La oración cívica en la época de la folletería en México". En *Del autor al lector*. Coordinado por Carmen Castañeda, 410-417. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2002.
- Herrejón Pereda, Carlos. *Del sermón al discurso cívico: México 1760-1834*. México: El Colegio de Michoacán, 2003.
- Núñez Ruiz, Gabriel. "Noticia histórica del folclore: La nueva ciencia". En *La palabra y la memoria: Estudios sobre la literatura popular infantil*. Coordinado por Pedro Cerrillo y César Sánchez Ortiz, 43-58. Cuenca: Universidad Castilla La Mancha, 2005.
- Padilla Arroyo, Antonio. "Para una historiografía de la vida escolar en el siglo XIX". Acceso el 11 de septiembre de 2019. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_19.htm.
- Pi-Suñer, Antonia. *Historiografía mexicana. Vol. 4: En busca de un discurso integrador de la nación, 1848-1884*. Coordinado por Juan Antonio Ortega y Medina y Rosa Camelo. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.
- Rébsamen, Enrique. *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*. México: Librería de la Vda. De Ch. Bouret, 1891.
- Rébsamen, Enrique. *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*. 5.^a ed. México: Librería de la Vda. De Ch. Bouret, 1904.
- Riot-Sarcey, Michèle. "Temps et histoire en débat". *Revue d'histoire du XIXe siècle*, 25 (2002). <http://doi.org/10.4000/rh19.414>.
- Roa Bárcena, José María. *Catecismo elemental de la historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX: Con vista de las mejores obras y propio para servir de texto a la enseñanza de este ramo en nuestros establecimientos de enseñanza pública*. México: Imprenta de Andrade y Escalante, 1862.
- Salmerón Castro, Alicia. "De la instrucción en verdades políticas a los rudimentos legales: Los manuales políticos en el siglo XIX". En *La República de las letras: Asomos a la cultura escrita del México decimonónico. Vol. 2: Publicaciones periódicas y otros impresos*. Editado por Belem Clark de Lara y Elisa Speckman, 297-312. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.
- Torres Alejo, Andrea. "El catecismo político como herramienta de enseñanza: José María Luis Mora y su Catecismo de la Federación Mexicana de 1831". *Letras Históricas*, n.º 14 (2016): 87-106. <https://doi.org/10.31836/lh.14.4975>.
- Vaillant, Alain. "El romanticismo y el triunfo de lo impreso". *Secuencia*, n.º 62 (2005): 184-194. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i62.919>.

- Vargas Escobar, Natalia. "La historia de México en los libros de texto gratuito: Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 16, n.º 49 (2011): 489-523. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200008.
- Vázquez, Josefina Zoraida. "Los libros de texto de historia decimonónica". En *La República de las letras: Asomos a la cultura escrita del México decimonónico. Vol. 2: Publicaciones periódicas y otros impresos*. Editado por Belem Clark de Lara y Elisa Speckman, 271-277. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.
- Vázquez de Knauth, Josefina Zoraida. *Nacionalismo y educación*. México: El Colegio de México, 1975.
- Zárate Toscano, Verónica. "Héroes y fiestas en el México decimonónico: La insistencia de Santa Anna". En *La construcción del héroe en España y México, 1789-1847*. Editado por Víctor Mínguez Cornelles y Manuel Chust Calero, 133-153. València: Universitat de València, 2003.
- Zermeño, Guillermo. "Apropiación del pasado, escritura de la historia y construcción de la nación en México". En *La nación y su historia: Independencia, relato historiográfico y debates sobre la nación. América Latina siglo XIX*. Coordinado por Guillermo Palacios, 81-112. México: El Colegio de México, 2009,. <https://muse.jhu.edu/book/74610>.

Para conservar el pasado: memorias, documentos e historia en Colombia, segunda mitad del siglo XIX¹

PATRICIA CARDONA ZULUAGA
Universidad Eafit

Introducción

En el siglo XIX la emergente disciplina de la historia cumplía con la tarea de registrar y relatar los hechos a la posteridad, proveer de una narración cívica que sirviera para consolidar el fervor de los habitantes por la República. Además, los hechos que habían dado origen a la República se transformaban, mediante su narración, en guía moral de la sociedad, convirtiendo a los precursores y líderes militares de la Independencia en modelos de virtud a los que había que recurrir para alcanzar un mejor porvenir.

Desde 1850 se incrementaron las publicaciones doctas y populares dedicadas a la entonces Nueva Granada. Particularmente dos libros, las *Memorias* y el *Compendio* para la historia, escritos por José Antonio de Plaza (1809-1854), establecían una diferencia entre la historia hecha para hombres de letras y eruditos y la historia pensada para la enseñanza en los colegios de la República. Ese mismo año, el Gobierno de José Hilario López (1798-1869) reglamentó la enseñanza “en las facultades de filosofía y literatura de la historia y estadística especial de la Nueva Granada”,² sin que se precisaran sus alcances o se elaborara el plan de

-
- 1 Este capítulo se deriva de la investigación “Discursos, estrategias y relatos de paz en el siglo XIX colombiano”, con el apoyo de la Vicerrectoría de Descubrimiento y Creación de la Universidad Eafit y radicada con el número 881.000001. Grupo de Investigación Filosofía, Hermenéutica y Narrativas. Orcid: 0000-0002-0182-5595.
 - 2 *Gaceta Oficial*, año XIX, n.º 1450 (septiembre 1, 1850). “Decreto organizando los colejos nacionales. Artículo 12, p. 442”. Bogotá.

los contenidos que debían ser impartidos en esa asignatura. Se recomendaba a los catedráticos “instruir a los cursantes en todos los nuevos descubrimientos”, de manera que se lograra equiparar el nivel de los países más adelantados, y se les recordaba que debían “estar al corriente de las publicaciones modernas sobre las materias que enseñan: haciendo mención de ellas en sus lecciones”.³ La formalización de la enseñanza de la historia requirió de la existencia de versiones conocidas y consentidas como un relato y de una organización escolar, que, aunque precaria, imponía uno mínimo común, y, finalmente necesitó de compendios, editores e impresores para fijar, mediante ediciones sencillas y baratas, los contenidos en textos portables y de fácil manipulación.

En 1853 el coronel Anselmo Pineda (1805-1880) oficializó la donación a la Biblioteca Nacional de su colección de documentos que denominó “Museo Tipográfico”, que con la ayuda de catálogos e índices ponía al servicio de quienes quisieran escribir la historia de la patria.⁴ De mediados de dicho siglo son también varias *Memorias* de protagonistas de la Independencia, tales como *Memorias histórico políticas* del general Joaquín Posada Gutiérrez (1797-1881), *Las memorias* de José Hilario López (1798-1869) o *Memorias de un abanderado* de José María Espinosa (1796-1883).⁵ De manera paralela, varios escritores iniciaban pesquisas en archivos y bibliotecas, al tiempo que dedicaban gran parte de sus esfuerzos en adquirir documentos antiguos que sirvieran de insumo para sus trabajos históricos. Por esos años José Manuel Groot (1800-1878) inició consultas en archivos y bibliotecas para la escritura de su *Historia eclesiástica y civil de la Nueva Granada*; José María Vergara y Vergara (1831-1872) inició labores para la publicación de la *Historia de la literatura en la Nueva Granada*, también José María Samper estaba definiendo sus *Apuntamientos para la historia política y social de la Nueva Granada* (1828-1898).⁶ Estamos, pues, frente a

3 *Gaceta Oficial*, año XIX, n.º 1450 (septiembre 1, 1850): 443. Bogotá.

4 Los documentos sobre la donación de la colección de documentos del coronel Pineda a la Biblioteca Nacional puede consultarse en: Biblioteca Luis Ángel Arango, Sala de libros raros y manuscritos, Miscelánea 1440, pieza 9. Sobre la colección, véase Alba Patricia Cardona Zuluaga, “La colección Pineda: Acopiar gacetas, conservar el pasado y divulgar sus glorias”, *Revista Historia del Caribe* 7, n.º 22 (2013): 105-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6526276>.

5 José María Espinosa, *Memorias de un abanderado: Recuerdos de la Patria Boba, 1810-1819* (Bogotá: Imprenta de El Tradicionista, 1876); José Hilario López, *Memorias del general José Hilario López, antiguo presidente de la Nueva Granada. Escritas por él mismo, 1857* (París: Imprenta D’Aubusson y Kugelmann); Joaquín Posada Gutiérrez, *Memorias histórico políticas* (Bogotá: Imprenta de Foción Mantilla, 1865).

6 José María Vergara y Vergara, *Historia de la literatura en Nueva Granda: Parte primera desde la Conquista hasta la Independencia (1538-1820)* (Bogotá: Imprenta

una época de gran densidad historiográfica, la preocupación por el pasado y por la historia como un modo de organizar, sistematizar y reflexionar sobre los hechos ocurridos se constituye como un rasgo de época, una preocupación que abarcaba diversas manifestaciones, y que ocupaba a algunos de los más notables hombres de la época.

Los criterios de la temporalidad que comprende este capítulo están acotados por esa densidad que permitió la configuración de la historia de Colombia, caracterizada por el celo patriótico, el gusto por las gestas político-militares y su lenguaje estereotipado para conmover y movilizar a la población en la defensa del legado de los próceres. El período se puede datar entre 1850, por las razones que hemos venido señalando y 1872 cuando se define una versión de la historia patria, de la mano de José María Quijano (1836-1882) que comprende, además de la escritura de un compendio una polémica historiográfica cuyos argumentos recurren tanto a la emoción como a la referenciación de documentos que acreditaran los puntos de vista de cada polemista acerca de si era el 20 de julio el día en el que debía conmemorarse la Independencia o si solo era la fecha en la que había empezado ese movimiento.

Las inquietudes históricas del siglo XIX derivan en interrogantes para el historiador contemporáneo tales como: ¿qué motivaciones confluyeron para que se produjera semejante preocupación entre los letrados colombianos? ¿Porque es el medio siglo la época en la que se da más nítidamente esa preocupación?, ¿cómo se concebía la historia y su utilidad?, ¿cómo se escribía la historia de la Nueva Granada?, ¿cuál era la noción de documento y el uso que se le daba? Probablemente muchas de estas preguntas se queden sin una respuesta definitiva, sin embargo, procuraremos en este capítulo desentrañar parcialmente algunos “gestos”, “algunas prácticas historiográficas” que nos ayudarán a pensar el lugar que ocupaba la historia en la sociedad decimonónica, las formas más concretas de su existencia y las vicisitudes a las que se enfrentaban quienes asumían el reto de escribir la historia del país. Para ello recorreremos un espectro más o menos amplio con el cual se busca una visión completa del proceso, que va desde la conservación escrita de los recuerdos de los sobrevivientes de grandes acontecimientos, pasando por la concepción misma de historia, el uso de fuentes y el papel de historiador.

de Echavarría Hermanos, 1867); José Manuel Groot, *Historia eclesiástica y civil de la Nueva Granada, escrita sobre documentos auténticos* (Bogotá: Imprenta a cargo de Foción Mantilla, 1870); José María Samper, *Apuntamientos para la historia política i social de la Nueva Granada desde 1810, i especialmente de la administración de 7 de marzo* (Bogotá: Imprenta del Neo-Granadino, 1853).

Un álbum de amigos para conservar el pasado

El año de 1816 es el período que constituye el nudo que definirá la emoción para quienes se ocuparon de narrar la historia patria, allí cobran fuerza los contrastes entre buenos y malos. El paralelo como figura retórica ayudó a justificar las acciones de unos (libertadores) y condenar las de otros (españoles) y a persuadir a la población acerca de a qué bando adherirse. Esta manera de presentar los sucesos permitió justificar la Independencia como una causa loable frente a la despiadada España, que había sometido a sus colonias a la expoliación y a la ignorancia. Estas estrategias narrativas pueden definirse como los modos a los que recurrieron los escritores y mediadores culturales para dar a conocer los hechos entre la mayoría letrada y no letrada. Y, de este modo, ayudar a inculcar en la población sentimientos de afecto y animadversión necesarios para la creación imaginada de una comunidad, erigida sobre el sacrificio de sus héroes y sobre las atrocidades de sus villanos.

Para organizar su colección de recuerdos de este período, idealizado como la *época* del heroísmo patrio, José María Quijano Otero envió un libro en blanco a los sobrevivientes conocidos de las guerras de independencia, eran ellos: Joaquín París (1795-1868), Tomás Cipriano de Mosquera (1798-1878), José Hilario López (1798-1869), José María Espinosa (1796-1883) y Pedro Alcántara Herrán (1800-1872), destacados militares de la Independencia y la República. Sus nombres hacían parte de la generación patriótica y civilista ideal, y en la época en la que escribieron seguían activos en la vida política.

El álbum de Quijano Otero continuaba una larga tradición surgida en Europa hacia el siglo *xvi*; se trata del *álbum amicorum*, un libro en blanco, encuadernado en piel, en el que el dueño recopilaba diversos materiales que registraban los lazos de amistad entre hombres eruditos y nobles. En el siglo *xix* el álbum era una expresión de la sociabilidad burguesa de hombres y mujeres que, conscientes de su lugar en la sociedad, asumían la tarea de compilar para conservar, la herencia intelectual, artística y emocional de puño y letra de los amigos. El álbum fortalecía los vínculos emocionales, políticos y sociales de un grupo.⁷ La escritura manual refrendaba los lazos y simbolizaba, en un objeto material, un lazo emocional en un momento específico de su discurrir; esa demostración de amistad quedaba perennizada en las letras dibujadas en el

7 Bronwen Wilson, "Social networking: The 'Album Amicorum' and Early Modern Public-making", en *Beyond the public Sphere Opinions, publics, space in Early Modern Europe*, ed. por Massimo Rospocher (Berlín: Humboldt, 2012), 205-223.

texto.⁸ La conformación del álbum se llevaba a cabo durante un largo período, ya que el librito se enviaba a los amigos, quienes podían tardarse mucho tiempo en dejar lista su contribución en el librito.

En esa tradición se inscribe el álbum de Quijano Otero (que en la actualidad sigue inédito), a través del cual buscaba conservar los recuerdos de la Independencia y hacer un homenaje a los supervivientes de ese período; bien lo expresaba Joaquín París al encabezar su texto de la siguiente manera: “Deseoso de corresponder al honor que me ha hecho el Señor José María Quijano, mandándome su precioso álbum, para que lo empiece poniéndole algún pasaje de nuestra guerra de independencia”;⁹ registrados en el álbum los hechos se salvaguardaban del olvido, al tiempo que quedaban como un pieza histórica que había estado en contacto con grandes personalidades. Los convocados hicieron gala de su posición como sobrevivientes y protagonistas de los sucesos que relataron. Todos habían vivido con intensidad los hechos de 1816, en la Campaña del Sur, una de las más enconadas luchas entre patriotas y realistas.

El primer manuscrito del álbum es de Joaquín París (1795-1868), con fecha de 31 de mayo de 1868. París se centró, al igual el resto de los escritores del álbum, en registrar hechos importantes de la Campaña del Sur en 1816. Enaltecía en el escrito su condición de testigo, cuando explicaba que “no citaré documentos, ateniéndome a mi memoria como testigo y actor que he sido de lo que voy a referir”;¹⁰ Joaquín París podía, incluso, contradecir a los escritores que se habían ocupado de relatar los hechos, dado que “se fiaron demasiado en la imparcialidad de los sujetos que los comunicaron”.¹¹ El último escrito, firmado por Pedro Alcántara Herrán, el 12 de mayo de 1871, recogía algunos pensamientos de Simón Bolívar “comunicados en conversaciones de confianza”,¹² lo que le concedía mucha mayor confiabilidad. Para asegurarse de exponer correctamente las ideas del Libertador, Herrán consultó sus “apuntamientos escritos” en los cuales había copiado “liberalmente algunas palabras y frases de él”.¹³ El contacto directo con el libertado hacía de Herrán un testigo excepcional y una voz autorizada para dar a conocer los hechos que había presenciado.

8 Margareth Rosenthal, “Fashions of Friendship in an Early Modern Illustrated *Album Amicorum*”, *Journal of Medieval and Early Modern Studies* 3, n.º 39 (2009): 619-641.

9 Biblioteca Luis Ángel Arango, Sala de Libros Raros y Manuscritos (Blaa, S. L. R. M). Joaquín París, “Memorias”, en *Álbum*, mss 545, p. 1. José María Quijano Otero.

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*, p. 49. José María Quijano Otero.

13 *Ibid.*

La importancia del testigo y el testimonio en la comprensión de la historia decimonónica tuvo sus efectos en la escritura y publicación de *Memorias* en la entonces Nueva Granada en las medianías del siglo XIX. Hombres que habían participado de manera activa en la Independencia y en los primeros años de la República y que habían departido con las grandes personalidades de aquella época encontraron en la escritura de memorias la posibilidad de narrar en primera persona los hechos de los que habían sido protagonistas, la certeza de que con la muerte desaparecería esos recuerdos, llevó a varios sobrevivientes escribirlos para preservarlos del olvido.

Los testigos eran monumentos vivientes de épocas pasadas, cuyos recuerdos constituían la narración fidedigna de los sucesos que habían dado origen a la república, acciones grandes y loables, presentadas para ser imitadas por las siguientes generaciones. Estos escritores se situaban en la punta de la autoridad histórica, al haber sido parte de los acontecimientos, sus relatos eran tenidos por verdades incuestionables. Llevados a la escritura, esos recuerdos adquirían la fijeza y una perennidad que no tenía la oralidad, y servían a los historiadores de materiales en su tarea de presentar visiones panorámicas y causales de los hechos del pasado. Los testigos, entonces, no se concebían a sí mismos como historiadores, sus textos serían insumos para quienes se ocuparan de escribir la historia, el trabajo de recopilación de las memorias era fundamental para salvar “de perecer, las reliquias del pensamiento de nuestros antepasados”.¹⁴

La escritura de *memorias* permitía formalizar la rememoración, conservarla y ponerla a disposición de un público lector que podía afirmar, refutar o complementar lo escrito. Era el acto de recordación de los hechos “como testigo y actor de lo que voy a referiros”, como lo expresaba Joaquín París en el texto del álbum, el rasgo que definía la autoridad del narrador y el carácter testimonial y verdadero del relato; la recordación se desplegaba como atributo que configuraba la verdad.

La inclusión de detalles precisos, anécdotas e impresiones personales reforzaba su veracidad y, de paso, ocultaba cualquier referencia a la ficción, aunque esto no fuera más que un ardid, pues el recuerdo cobra vida mediante la evocación que, con frecuencia, recurre también a la imaginación. El lenguaje sencillo y directo, la referencia visual a los hechos (yo vi, yo estuve, yo oí), daba un valor verdadero, dado que se ocupaba de un hecho efectivamente acontecido. Tomás C. de Mosquera explicaba en su texto que no citaría documentos, “ateniéndome únicamente a mi memoria como testigo y actor de lo que voy a referiros”.

14 Manuel Ancizar, Prólogo a *Historia de la literatura en Nueva Granada, parte primera, desde la Conquista hasta la Independencia (1538-1820)*, de José María Vergara y Vergara (Bogotá: Imprenta de Echavarría hermanos, 1867), X.

El documento se cernía como una prueba incontrastable a la que se remitiría el escritor para defenderse de quienes pudieran acusarlo de falsear la verdad o de cometer imprecisiones. De otro lado, las memorias también podían servir para desmentir escritos de otros autores “en que esos mismos hechos se refieren”.¹⁵

Al no ser historia, las memorias, decía el general Joaquín Acosta, no son “sino materiales para que ésta [la historia] se escriba imparcial”.¹⁶ De ser recuerdos personales en los que se exaltaba la acción del narrador, que organizaba el relato en función de su protagonismo, las memorias pasaban a convertirse en documentos para que los historiadores explicaran “muchos sucesos preparatorios de los grandes acontecimientos”.¹⁷ Explicar era, entonces, narrar de modo procesual, mediante el encadenamiento de causas y efectos, los hechos acaecidos.

Sobre el documento

Hacia 1830 en Alemania ya se había iniciado la profesionalización de la historia en los claustros de la Universidad de Berlín, bajo la tutela de Leopoldo von Ranke (1795-1886), quien había unido el método filológico, la crítica de textos, la exégesis, la erudición y la diplomática para definir las bases de la disciplina histórica. El proceso había ido transformando a la historia de un discurso persuasivo sobre el pasado y su eficacia modélica, a un saber que dependía de pruebas fundamentadas para soportar la verdad, hasta convertirse, finalmente, en una “ciencia” cuyos procedimientos críticos y exegéticos aseguraban el conocimiento objetivo de tiempos lejanos. Así, en su formación la historia había incorporado la tradición narrativa de la retórica, con las prácticas propias de los eruditos y anticuarios del siglo xvii, más las herramientas de la crítica, la filología y la hermenéutica de los siglos xviii y xix.

En la escuela rankeana el núcleo de la indagación se volcó hacia su análisis crítico de los documentos, a los cuales debía dejar hablar el historiador. La intencionalidad modélica que tenía la historia como parte de retórica entró en crisis; en vez de juzgar el pasado y proveer esquemas para el futuro, la escuela rankeana pretendía mostrar el pasado tal y como había sucedido, los documentos se pusieron en el epicentro de la indagación, desde entonces la narrativa perdió su centralidad, la indagación y el método empezaron a forjar los procedimientos técnicos del saber histórico. El método, con cuatro etapas claras

15 Blaa, S. L. R. M. Joaquín París, “Memorias”, en *Álbum*, mss 545, p. 1. José María Quijano Otero.

16 Joaquín Posada Gutiérrez, *Memorias histórico-políticas* (Bogotá: Imprenta de Foción Mantilla, 1865), 6.

17 Ancízar, “Prólogo”, X.

y definidas, señaló la mutación de la historia de género literario a saber objetivo: la heurística o búsqueda, la crítica documental, la síntesis donde se lleva a cabo la organización, sistematización y organización de lo indagado y, finalmente, la exposición, o producción del texto escrito. El documento era, pues, la vía para acceder al pasado como testimonio verdadero. La implementación de la crítica y la mediación de un método que ayudaba a menguar intencionalidades permitieron el paso de la historia desde los géneros literarios de la retórica hacia la investigación que planteaba preguntas por el pasado y no relatos paradigmáticos sobre el vicio y la virtud. Gustav Droysen (1808-1884) bosquejó una salida al problema de la verdad vinculada al documento como testimonio, al reflexionar que el núcleo de la investigación histórica no era la reconstrucción fiel del pasado mediante el documento como prueba, sino en la interpretación que hace el historiador de la fuente o documento desde su presente.¹⁸

La tradición histórica se había plegado a la noción de documento proveniente de la Antigüedad, que establecía una correlación con la enseñanza y la comprobación de pruebas fehacientes. La noción estaba relacionada con la conservación y transmisión de ideas, con el ver y el conocer, de allí que entre los antiguos la historia solo pudiera ser escrita por quien había participado de los acontecimientos, ver y testimoniar se convirtieron en analogías que hacían del testigo portador de la verdad. El documento se concibió como una continuación de la visión de los hechos y concreción material de lo que el testigo había visto, depositario de los acontecimientos del pasado que podrían extraerse fielmente. En este punto hay una divergencia en relación con la idea de fuente que ha postulado la historia, en el sentido en que la fuente se constituye en un conjunto organizado de huellas o indicios (de diversa índole) del pasado que estudia el historiador, ya no con el propósito de reconstruir fielmente los hechos, sino de llevar a cabo interpretaciones para comprender los sucesos en su complejidad. Paul Ricœur lo explica de manera clara, la historia como saber analítico es un conocimiento mediado por el documento, es decir, este provee al historiador de los recursos que le permiten configurar el relato comprensivo explicativo de los hechos.¹⁹

La gran diferencia entre la escuela rankeana alemana y sus predecesores estuvo cimentada en la utilización de los documentos; estos dejaron de ser considerados objeto de autoridad probatoria que soportaba la verdad, al mejor estilo de la tradición jurídica. En la formación universitaria, paulatinamente,

18 Sonia Cocuera de Mancera, *Voces y silencios en la historia: Siglos XIX y XX* (México: Fondo de Cultura Económica, 1997), 218.

19 Paul Ricœur, *La memoria, la historia, el olvido* (México: Fondo de Cultura Económica, 2004), 230-236.

el núcleo de la indagación se volcó hacia el análisis crítico del documento, más que en su contenido presuntamente verdadero.

En Alemania el modelo propuesto procuraba alejarse de la retórica, de modo que empezaba a considerarse la historia como un saber analítico, sintético, objetivo, distante de la literatura y ajena a recursos estilísticos que afectaran su objetividad. Apartado también de las filosofías de la historia que se proponían encontrar un modelo y una ley del devenir humano, la historia que inauguraba la Universidad de Berlín era un conocimiento respaldado en la crítica. Mientras en la escuela alemana la historia se escindía de la retórica, en la tradición francesa aún esa división no se llevaba a cabo plenamente, el romanticismo había insuflado en escritores como Jules Michelet (1798-1874) un lenguaje cargado de poesía y de ideales, llenando de emoción a sus lectores, lo cual no significa que no haya consultado archivos, de hecho para Michelet los documentos fueron claves para estimular su imaginación y su exaltación poética.²⁰ De esta digresión surge una pregunta: ¿entonces qué pasaría en el contexto americano, aún más, que pasaría en la Nueva Granada en donde la tradición hispánica se veía enfrentada a la avanzada intelectual francesa y a la admiración que suscitaba en los letrados el pragmatismo inglés y norteamericano?

Sobre la comprensión de lo que ha sido el saber histórico en nuestro país apenas se tienen ideas generales sobre lo sucedido; poco sabemos sobre la “mentalidad” historiográfica en el siglo XIX. Trabajos como los de Jorge Orlando Melo, Sergio Mejía Macía y Alexander Betancur empiezan a señalar el camino para entender cuál ha sido la historia de nuestra historia. Estos autores han encarado a nuestra historiografía con preguntas sobre la naturaleza de la historia decimonónica, sus antecedentes intelectuales y los libros, autores y principales preocupaciones de los historiadores de ese siglo.²¹ Adentrándose en ese proceso, pueden verse algunas manifestaciones sobre la comprensión del pasado y sobre el papel de la historia en la definición de la vida nacional. Durante la formación republicana el relato del pasado hizo parte de las preocupaciones de los hombres de letras, los políticos y los militares. La preocupación

20 Guy Bourde y Hervé Martin, *Las escuelas históricas* (Barcelona: Akal, 2003), 211-221.

21 Jorge Orlando Melo, “La literatura histórica en la república”, acceso el 12 de septiembre de 2020 <http://www.jorgeorlandomelo.com/historiografia2.htm>; Mejía Macía, *La revolución en letras: La historia de la Revolución de Colombia de José Manuel Restrepo* (Bogotá: Universidad de los Andes, 2007); Sergio Mejía Macía, *El pasado como refugio y esperanza. La historia eclesiástica y civil de la Nueva Granada de José Manuel Groot* (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2010); Alexander Betancourt Mendieta, *Historia y nación: Tentativas de la escritura de la historia en Colombia* (Medellín: La Carreta, 2007).

por el buen nombre y por la narración coincide con una percepción de la historia más cercana a la retórica que a un saber objetivo y documentado, cuya utilidad residía, sobre todo, en los ejemplos de vicios y virtudes que habrían de formar a los ciudadanos y tribunal para juzgar las acciones de los hombres.²² El romanticismo francés también marcó el rumbo y signó la escritura de textos emotivos y apasionados, característicos sobre todo de la “historia patria”, que empezó a circular en el país en 1850 y que tuvo en José María Quijano a uno su más sobresalientes representantes.

Era este un saber destinado a promover el sentimiento por los héroes y los hechos que fundaron la patria, un discurso profundamente emotivo, memorioso ligado a los deberes del patriota más que a los derechos del ciudadano, y didáctico, ceñido a las condiciones de sencillez, secuencialidad que comprendía la retórica. No era un saber encaminado a la crítica sino a henchir de emoción los corazones de los patriotas, edificado sobre una base épica que ayudaba a elevar a leyenda los tiempos, los hombres y los acontecimientos que habían dado origen a la República.²³

Con los procesos de desacralización y modernización, la historia, además de proveer ejemplos se convirtió en un tribunal supratemporal ante el que comparecían los hombres. La promesa del juicio final procedente del modelo teleológico cristiano fue reemplazada por la historia, erigida como el gran juzgado de los tiempos. La historia tribunal seguía siendo un género literario, el de las narraciones verdaderas, con utilidad propedéutica y responsable de impartir justicia; el pasado era un hecho dado que podía reconstruirse de manera exacta, a través de las voces autorizadas de los testigos.²⁴ Así mismo, los documentos eran testimonios directos de los hechos pretéritos. Con estas rúbricas, el pasado era un hecho dado que podía reconstruirse con exactitud, el documento era un testigo fiel y prueba fehaciente de la verdad de los sucesos. Este paradigma se diferencia del que emergió con la llamada “ciencia histórica”, en la que el pasado es cognoscible siempre de manera parcial a través de la intermediación del documento y en la que dejó de ser prueba y testimonio, para convertirse indicio o huella que permite, no ya la reconstrucción fiel, sino la interpretación y la explicación de fragmentos del pasado.

22 Marc Fumaroli, *La diplomacia del ingenio de Montaigne a La Fontaine* (Barcelona: Acantilado, 2011), 249-288.

23 Alba Patricia Cardona Zuluaga, “Memoria, palabra y acción: La historia patria, un saber para el sentimiento”, *Anuario de Historia: Regional y de las Fronteras* 21, n.º 2 (2016): 19-45. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/5540/6012>.

24 Krzysztof Pomian, *Sobre la historia* (Madrid: Cátedra, 2007), 46-47.

En el seno de la retórica, la obligación del historiador era “recordar la verdad para la instrucción de los hombres”,²⁵ la idea de verdad estaba fundida con la de la fidelidad, la imparcialidad y la exactitud. Visto así, la historia se consumaba como relato verdadero, cuya importancia residía en su capacidad de mantener la memoria de los hechos para las generaciones presentes y venideras; el historiador no debía incluir todos los hechos, sino aquellos útiles en cuanto desplegaban enseñanzas para el presente y la posteridad. No debe olvidarse que el historiador, antes que escribir para sus coetáneos, como lo señalaba el retórico Hugo Blair, “es un sabio que escribe para la posteridad”.²⁶

Justo en este núcleo retórico, contar y proveer enseñanzas primaba sobre la crítica o la interpretación de los acontecimientos. Sin duda, la escuela alemana, alimentada por la crítica kantiana y las filosofías de la historia, procuraba establecer las bases de un saber que no postulaba leyes universales y que se encarrilaba, más bien, hacia la interpretación de los hechos fundada en la documentación, dejando de lado la narración fiel y verdadera, eje de la historia como género literario y que en nuestro país tuvo una dilatada vigencia.

La consulta de documentos se practicaba como una recolección de pruebas, siguiendo los modelos de los anticuarios y eruditos de los siglos xvii y xviii, quienes estudiaban meticulosamente y recopilaban infinitas referencias como pruebas incontestables de la verdad narrada. Averiguar era, entonces, consultar documentos y acumular pruebas que respaldaran la narración histórica, elevar la historia a la categoría de tribunal de los tiempos, dejando a la posteridad los testimonios directos, representados en los legajos, que sirvieran de material probatorio para la formulación de juicios sobre los hombres y sus acciones, tradición esta apoyada en discursos morales que impartían justicia, condenas y absoluciones, y que privilegió la historia política, militar, institucional y diplomática. El documento permitía la indagación y la búsqueda de datos necesarios para afianzar la verdad del relato y adquiría el valor probatorio, una voz transmitida desde el pasado para formalizar la verdad histórica.

En síntesis, el documento era una evidencia incontestable para probar o denegar la verdad. Carlo Ginzburg²⁷ señala que el positivismo derrumbó la analogía entre evidencia y realidad y con ello el documento dejó de ser un testimonio, para convertirse en una huella que se estudia, se procesa y se interpreta para conocer el pasado.

25 Hugo Blair, *Lecciones sobre la retórica y las bellas letras* (México: Imprenta de Galván a cargo de Mariano Arévalo, 1834), 312.

26 *Ibid.*

27 Carlo Ginzburg, *El juez y el historiador: Consideraciones al margen del proceso Sofr* (Madrid: Anaya, 1993), 18-54.

Una polémica por la verdad y los documentos

La historia *magistrae vitae* y tribunal de los tiempos se mantuvo vigente a lo largo del siglo XIX y parte del siglo XX. Círculos de letrados como la Academia de la Lengua, fundada en 1872 y la Academia de Historia, creada en 1902, siguieron bajo el modelo de la retórica. La historia militar, política y eclesiástica mantuvieron su hegemonía, junto con la exaltación de los fundadores del Estado, las grandes personalidades políticas y la defensa de la tradición hispánica como sinónimo de civilización, identidad nacional y unidad lingüística, histórica y cultural. En ese contexto, puede entenderse la polémica surgida en 1872 en pleno furor del proyecto liberal radical con el que se intentaba introducir al país por la senda modernizadora, al tiempo que se sistematizaba la crítica contra el pasado hispánico colonial con el que se relacionaba el atraso, la ignorancia y la desorganización del país.

El liberalismo había ascendido al poder después de la guerra de 1861, y expedido la carta constitucional de 1863 que legalizaba las múltiples reformas que los liberales intentaban desarrollar, que pueden sintetizarse en la laicización del Estado y su consecuente separación de la Iglesia, la libertad de culto, de conciencia, de empresa y de prensa, y un sinnúmero de medidas pensadas para minimizar el influjo de la religión sobre la sociedad y la racionalización de esta de acuerdo con los postulados modernos. La educación se convirtió en la bandera modernizadora y en el elemento que congregó gran parte de las buenas intenciones de los liberales: el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 fue la legislación coincidente con los presupuestos de la Constitución. En ese marco, se emprendieron tareas para universalizar, incentivar y mejorar la educación y para darle mayor fuerza a la enseñanza de la historia patria, entre ellas, pueden destacarse la publicación: la creación periódicos de instrucción pública, la composición y publicación de libros adecuados para la enseñanza y la formalización de la enseñanza de la historia patria en la Universidad Nacional, el encargo, por parte del Estado, de la escritura de un libro de historia patria para la enseñanza en las escuelas y colegios de la República, a cargo del catedrático de historia de la universidad mencionada, José María Quijano, que, como ya hemos visto, había ido perfilándose como una figura preponderante en el estudio, la recopilación, la escritura y la divulgación de la historia de los, entonces, Estados Unidos de Colombia.

El otro bando, el conservador, se aglutinaba en torno a la figura de Miguel Antonio Caro (1843-1909) y el periódico *El Tradicionista*. De hecho, la oposición más férrea contra el liberalismo había dejado de llamarse “conservadores” y adoptó el nombre de Partido Católico, el cual buscó defender con ahínco la tradición religiosa y civilizadora traída por los conquistadores convertida en

encarnación de la historia y la identidad colombiana. La Constitución centralista de 1886 formalizó política y culturalmente los axiomas del conservadurismo, llamado “ultramontano”, liderado por Caro.²⁸

En este contexto de redefinición de la política y los derroteros instituciones del país, políticos y letrados volvían sus ojos al pasado para encontrar allí las justificaciones que pudieran legitimar las iniciativas liberales o, en el caso de los conservadores, desvirtuarlas y mostrar sus yerros y peligros. En este núcleo de tensión por el pasado, cualquier manifestación histórica adquiriría relevancia y se ponía en la palestra pública a través del encomio de los copartidarios o de la sospecha por parte de los contradictores políticos. La conmemoración del 20 de Julio se convirtió en objeto de disputa entre Miguel Antonio Caro y José María Quijano, quien había sido designado por el gobierno del liberal de Manuel Murillo Toro (1816-1880) para presidir la organización de los festejos.

La polémica se publicó entre julio y agosto de 1872. La parte central de la polémica está formada por seis artículos, tres de Caro (n.ºs 66 67 y 68) y tres de Quijano (n.ºs 6, 8 y 10). No nos detendremos en la minucia de los festejos, sino en la manera en la que los polemistas presentaron el uso de documentos para defender los puntos de vista y rebatir al contendiente. La polémica tiene una serie de textos que le precedieron como el titulado *Nuestra revolución*, firmado por Florentino Vezga (1832-1900) y publicado para ambientar la celebración del 20 de Julio. Este artículo establecía unos hitos históricos que, encadenados, señalaban el rumbo certero hacia la Independencia el 20 de Julio, fecha que imponía sobre las proclamaciones emancipatorias de otras ciudades del país, en un proceso de centralización narrativa de la historia, que establecía un relato común nacional sobre los acontecimientos locales. Dicho artículo subrayaba la antipatía de las autoridades españolas frente a las colonias americanas, a las que condenaban permanecer al margen de las luces de la Ilustración, y establecía una narración de causas y efectos que presagiaban la revolución como momento glorioso de transformación social y cultural.

El texto de Vezga se alineaba con el liberalismo y su defensa de la Ilustración y la revolución como aliados del cambio que hacía que fuera mejor la

28 La polémica completa puede consultarse en Alba Patricia Cardona Zuluaga, *Una polémica por el pasado, la verdad y la patria: Miguel Antonio Caro y José María Quijano Otero, 1872* (Medellín, Universidad Eafit, 2019). También en Alba Patricia Cardona Zuluaga, “El pasado en discordia: Miguel Antonio Caro y José María Quijano, 1872”, *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* 19, n.º 38 (2017): 445-466. <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/4013>.

sociedad de 1872 que la de finales del siglo XVIII. Su texto establecía un vínculo emocional e histórico entre el liberalismo del año en cuestión y las pretensiones libertarias de los precursores y agentes del movimiento emancipador. Según Vezga, el 20 de Julio se celebraba la emancipación de España y la proclamación del orden “republicano y federal”.²⁹ Miguel Antonio Caro refutó esta versión, juzgó inexacta la imagen que se daba de las autoridades españolas y lanzó una pregunta, estremecedora para muchos: “¿El 20 de julio es en efecto aniversario de la Independencia [...]?”, y respondió inmediatamente: “Creemos que el 20 de julio es simplemente el aniversario de 1810”,³⁰ una fecha importante porque se sentaron las bases de la Independencia, pero ese día lo que pasó fue que se ratificó, la dependencia a España y la fidelidad al monarca Fernando VII.

La disquisición tuvo varios puntos, el primero es que la Junta de Santafé (organizada según el modelo de la de Sevilla que luego pasó a Cádiz) no proclamó la Independencia, sino la dependencia del Rey Fernando VII, de ello eran prueba los festejos del 14 de octubre del mismo año 1810 por el cumpleaños del monarca. El hecho de que no hubiese un partido “independentista” fue otro argumento. Decía Caro que muchos de los firmantes del acta del 20 de Julio abrazaron esa causa, otros se alindaron con los realistas, y muchos emigraron, fueron desterrados o pasados por las armas. Al final del artículo afirmaba que “verdaderamente se declaró la Independencia por el Congreso de Cundinamarca fue el 16 de julio de 1813”.³¹

Respondió Quijano Otero en el periódico *La América*, del que era editor, con un artículo que exponía las inexactitudes y culpaba a Caro de destruir el pedestal construido a los padres de la patria al negarles la proclamación de la independencia y endilgarles “hacer más fuerte el lazo que nos ligaba a la metrópoli”.³² La celebración del 20 de Julio era para Quijano Otero una fiesta nacional que debía aglutinar a toda la sociedad y exaltar el papel del pueblo como motor de la historia de la República. Caro veía en nociones como revolución y pueblo un peligro que atentaba contra la tradición y el orden, su idea de Independencia estaba del lado de la diplomacia ilustrada y no de la revuelta de un pueblo ignorante.

29 Florentino Vezga, “Nuestra Revolución”, *Diario de Cundinamarca* 3, n.º 773 (1872): 883-884.

30 Miguel Antonio Caro, “El 20 de Julio”, *El Tradicionista*, año 1, trim. 1, n.º 60 (23 de julio de 1872): 347.

31 *Ibid.*

32 José María Quijano Otero, “El 20 de Julio”, *La América*, año 1, trim. 1, n.º 4 (31 de julio de 1872): 13.

El amor a la verdad fue tema común entre los polemistas y había que tener, según Caro, “los documentos de la época a la vista”,³³ para acceder a la verdad y al relato exacto de los hechos. El uso del documento en esta polémica se enmarcó en las prácticas comunes de la época en relación con la escritura histórica, esto es, aunque sea evidente que se hizo revisión y cotejo documental, pocas veces quedan especificadas las referencias exactas y los archivos consultados. De otro lado, y este es un aspecto que puede considerarse historiográficamente relevante, es notable la existencia de un acervo documental que se convirtió en material obligado de consulta, como prueba y material de demostración. Se mencionan en la polémica documentos tales como el *Memorial de Motivos* de 1810 de Camilo Torres, el *Diario Político* de Camacho y Caldas, las actas constitucionales de 1811, 1812 y 1813, el *Aviso público*, *La Bagatela*, la *Gaceta de Cundinamarca*, la *Gaceta de Colombia* y la *Historia de José Manuel Restrepo*.

A fin de demostrar su tesis, Miguel Antonio Caro recurrió al Acta “impropiamente llamada de la independencia”³⁴ que ratificaba la fidelidad a Fernando VII, citó además el *Memorial de Motivos* firmado por Camilo Torres, en el que se narraban los sucesos del 20 de julio. Para dar contundencia a sus aserciones, Caro incluyó extensas citas textuales con su paginación correspondiente para probar sus argumentos. Los documentos, en palabras de Caro, fueron “examinados sin parcial afición”,³⁵ sin añadir y sin tergiversar nada, según las recomendaciones que hacía la retórica a los historiadores de no “tomar partido por los hechos que refiere”, ya que el propósito de la historia era “recordar la verdad”.³⁶

Caro basó gran parte de su interpretación del pasado en la *Historia eclesiástica y civil de Nueva Granada*, de José Manuel Groot, citó también a José Manuel Restrepo, citó la *Gaceta* de 1813 en la que se declaraba la Independencia “sin otra autoridad que la del Ser Supremo y la del pueblo soberano”, aspecto notable en su discusión contra el proyecto laico del liberalismo radical. Con esta documentación Caro sustentaba su tesis de la Independencia como resultado de las élites civilizadas y católicas que hicieron parte del Congreso de Cundinamarca, y matizaba el asunto del pueblo señalando que la soberanía a la que se refería el documento distaba de la idea de pueblo ateo, que endilgaba a los liberales, y más bien se refería a una “soberanía relativa, que tiene detrás la absoluta

33 Miguel Antonio Caro, “El Veinte de Julio”, *El Tradicionista*, año 1, trim. 4, n.º 66 (6 de agosto de 1872): 372.

34 *Ibid.*, 376.

35 *Ibid.*

36 Hugo Blair, *Lecciones sobre la retórica y las bellas letras*, vol. 2 (México: Imprenta de Galván a cargo de Mariano Arévalo, 1834), 312.

soberanía del Ser Supremo”.³⁷ Con esta aclaración criticaba el propósito secularizador del gobierno liberal radical y su política educativa laica, interpretada por los conservadores más ortodoxos como educación atea.

En síntesis, Miguel Antonio Caro utilizó una serie de documentos para probar sus argumentos, entendidos como testimonios irrefutables, evidencias que contenían la realidad del pasado. Caro dio nombres, transcribió textos, mencionó manuscritos, sin referenciarlos con exactitud. Estas omisiones pueden explicarse por la carencia de archivos con catálogos organizados, lo que obligaba a quienes los consultaban a llamarlos solo con el título y, eventualmente, con el nombre del autor, pero también a la práctica generalizada en la época en la que la autoridad del documento o de su autor lo convertía en prueba suficiente sin que se necesitara de otras precisiones. Los procedimientos de Miguel Antonio Caro seguían el derrotero de la retórica y su noción de historia seguía apegada a la idea de la narración verdadera y exacta de los hechos; por eso los documentos ocupaban un papel central como testimonio y prueba fidedigna. El que la historia siguiera adherida a la retórica como género literario no significa que no se tuviera método o procedimientos para el hallazgo de la verdad, pero primaba el plan de la narración sobre la crítica y la intermediación documental.

Las observaciones hechas por Caro estaban mediadas por el filtro conservador y su pertinaz defensa de la religión y el legado español, en contra de las medidas liberales y el influjo sajón e inglés que desdeñaba el pasado hispánico, sus instituciones y su catolicismo. La defensa de la hispanidad cobró aquí su forma más clara: una utopía católica de hidalguía, contraria a la práctica mercantilista que caracterizaba a los sajones o la corrupción moral de la tradición francesa, que eran los grandes afluentes de los que bebían los liberales colombianos.

Su lectura de la Independencia iba en contra del modelo liberal que erigía la revolución y el cambio como móvil y motor de la historia. El progreso no era para Miguel Antonio Caro necesariamente bueno, el pasado era un ideal al que debería retornarse, su defensa del legado hispánico se ajustaba a los presupuestos republicanos, su posición no era la de un restauracionista, aunque señalaba que “como a los hombres de 1810” simpatizaba con la monarquía y con la República, siempre que fueran cristianas, pero entendía también que la monarquía no era aplicable en el país, que carecía de elementos y tradiciones monárquicas”.³⁸

37 Miguel Antonio Caro, “El Veinte de Julio”, *El Tradicionista*, año 1, trim. 4, n.º 68 (10 de agosto de 1872): 380.

38 *Ibid.*

Los procedimientos históricos y el uso de documentos que hiciera en esta polémica José María Quijano no difieren mucho de los de Miguel Antonio Caro; para él, el documento era un testimonio fiel y exacto del pasado e indispensable para conocer con precisión los hechos gloriosos que dieron origen a la República. Su concepción de la historia está unida a la de patriotismo: emotiva, apasionada, dirigida a exaltar el amor y la veneración por los antepasados heroicos y por las instituciones dejadas merced al sacrificio de sus vidas. Su interés por el pasado lo llevó a tener una de las colecciones de documentos más importantes de su época que, es seguro, estudió con dedicación y minuciosidad.

Quijano Otero examinó el mismo cuerpo documental citado por Caro a fin de comprobar su tesis: que el 20 de Julio era el día de la Independencia, que ese mismo día se había roto el lazo de sumisión. Consultó y revisó las firmas y tintas del Acta de Independencia para demostrar que en 1816 el acta había sido alterada en aquellas partes donde se refería al sostenimiento del monarca español, para proteger de los pacificadores a los líderes de la Independencia. La nota de sumisión a la Corona, decía Quijano, había sido escrita, por el mismo secretario patriota de 1810, “pero la tinta no es la misma con que se ha escrito todo el documento”.³⁹ Pero, casualmente, no indica ningún documento preciso que compruebe su tesis.

La idea de prueba es central en la disquisición de este escritor, anuncia la existencia de pruebas y pide a su adversario que allegue los títulos precisos que respaldan sus argumentos; pero él mismo no indica claramente la procedencia de sus datos o da información errónea. Por ejemplo, cuando contradice el argumento de que el 14 de octubre se festejó, en Santafé, el natalicio de Fernando VII, cita el mismo “El Suplemento”, del *Aviso público* que redactaba Camilo Torres (n.º 1, p. 7, 20 de octubre de 1810); sin embargo, la referencia está errada, pues la noticia aparece en el n.º 4, p. 7 de 23 de octubre de 1810.

Las referencias exactas, el uso de notas al pie, no eran entonces un recurso que ayudara en la definición del conocimiento y en la concreción de la objetividad y la crítica que caracterizan actualmente a la historia en su forma científica. Quijano Otero llevó a cabo consulta en archivos, contrató amanuenses que transcribieran documentos de la biblioteca nacional para su colección personal, recopiló manuscritos y leyó textos de la época, pero sus procedimientos coincidían más con las exigencias de las narraciones verdaderas que comprendían la retórica, que con la disciplina histórica moderna, unida a las prácticas de erudición y a un intento interpretativo que tenía más que ver con su patriotismo que con procedimientos objetivos.

39 José María Quijano Otero, “El Veinte de julio, *La América*”, año 1, trim. 1, n.º 4 (31 de julio de 1872): 13.

Con la defensa de la revolución como el resultado de la opresión y la injusticia que obliga un “pueblo a apelar a la fuerza para reclamar sus derechos vulnerados”,⁴⁰ el escritor ponía en el centro del movimiento al pueblo, como agente activo y hasta cierto punto racional que encaraba su destino, muy distinta a la idea de populacho de Miguel Antonio Caro. Una revolución no podía confundirse con motín, para que este último sucediera solo se necesitaba un hecho, mientras que la revolución requería de “una idea que la haga brotar”⁴¹ después de un largo período de incubación y de lucha. Una revolución era, pues, el resultado del encadenamiento de fuerzas que presagiaba la importancia de las transformaciones, dado ello, se entiende por qué se remontaba la Independencia hasta el movimiento comunero de 1781 en el que ya se anunciaba al pueblo como protagonista y actor de los hechos. Bien distinta era la postura de Miguel Antonio Caro, para quien la declaración de la Independencia era el resultado de las negociaciones de una élite letrada, lejana a las revueltas y sediciones populacheras.

En síntesis, según Quijano Otero, el movimiento de 20 de Julio fue una revolución benigna que liberaba a la patria de “la garra sangrienta que la oprimía y amordazaba”, sin romper, eso sí, con las tradiciones religiosas y culturales heredadas de España. Con este argumento acentuaba la libertad como una conquista que aseguraba la mejoría moral y política de la sociedad. Para demostrar su filiación conservadora, se despedía de sus lectores anunciándoles una serie de artículos sobre el programa del Partido Conservador “tal como lo entendemos y profesamos”.⁴²

A modo de cierre y conclusión

En Colombia, el saber histórico se apareja con el nacimiento de la República, sin embargo, este no puede encerrarse en una única y exclusiva manifestación. Coexistieron diversas maneras de narrar el pasado: las memorias, los libros eruditos y republicanos hicieron parte de la misma preocupación por registrar, conservar, conocer y transmitir los hechos que habían fundado el nuevo orden republicano. La coexistencia de diversos géneros para referirse al pasado es una señal de su importancia social y política, no solo para consignar para la posteridad los hechos de los antepasados que la habían fundado, sino para encausar a la emergente comunidad política por la vía de la civilización y el progreso. Pero las

⁴⁰ *Ibid.*, 29.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² José María Quijano Otero, “El Veinte de Julio”, *La América*, año 1, trim. 1, n.º 10 (21 de agosto de 1874): 37.

condiciones culturales del país, así como las tradiciones filosóficas y culturales, señalaron sus rumbos y usos. Es, pues, inadecuado conjuntar como si fueran la misma cosa diversos escritos y prácticas historiográficas que coexistieron en el país en el siglo antepasado. Al lado de la historia documentada y hasta cierto punto erudita (a pesar de que por lo general no quedaran consignadas las referencias), testigos de los acontecimientos se ocuparon en dejar para la posteridad el testimonio de los hechos de los que habían participado, así como es inapropiado confundirlas con el subgénero que se ha llamado “historia patria”, que se ha convertido en objeto de sospechas y críticas, generalmente anacrónicas por cuanto no se conocen ni sus particularidades ni su objeto.

Así pues, el espectro historiográfico del siglo XIX es más rico y complejo de lo que comúnmente se piensa, y por lo mismo debe ser visto en su particularidad y en los propósitos que signaba su escritura. Es muy difícil excavar en esa particularidad si se olvida que esos escritos iban dirigidos a públicos específicos en unos casos, fueran estos ilustrados u hombres simples poco familiarizados con la lectura y la comprensión de grandes textos y sin ahondar en los objetivos que impulsaron su escritura. Así es claro que algunos, como el *álbum amicorum* de Quijano Otero, fue ideado para conservar el registro de testigos de grandes acontecimientos de 1816. De otro lado, tenemos el libro de José Manuel Restrepo que, escrito en 1827, presentaba una mixtura entre el testimonio y la escritura documentada de los hechos de los que había sido testigo. Memorias e historia hacen parte de un mismo género pero no son la misma cosa. Mientras las memorias se basan en la potencia del testimonio como prueba irrefutable de que lo que se narra es verdadero, la historia intentaba seguir un plan narrativo que unía causas y consecuencias para dar cuenta de un hecho en totalidad, por eso, mientras el testigo menospreciaba la inclusión de documentos, el historiador apelaba a ellos como prueba de verdad.

El glosario que acompañaba indefectiblemente estos escritos estaba compuesto de expresiones que suprimían la intermediación: el testigo había visto y oído, el documento era la voz del pasado, un testimonio que probaba y comprobaba los argumentos. Verdad, fidelidad, exactitud e imparcialidad eran los valores que acompañaba y reafirmaban la posición de quienes se ocupaban de narrar hechos fácticos. Quien escribía historia debía narrar con gravedad; como decía Hugo Blair, “el estilo no debe ser vulgar”, y cuidar siempre “la sana moral”⁴³ que sirviera de instrucción a los hombres.

Memorias e historia respondían a criterios de enunciación diferenciados, las primeras encaran al registro y la transmisión de los recuerdos, la historia en cambio se proponía como saber propedéutico y guía moral de la sociedad.

43 Blair, *Lecciones sobre la retórica y las bellas letras*, 312.

La propedéutica y el registro de recuerdos encontraban, en la narración del pasado, una forma de transcendencia temporal, un medio de transmisión intergeneracional que permitiría luchar contra el olvido y vincular mediante el relato a las generaciones pasadas, presentes y porvenir en una fraternidad que unificaba la experiencia y configuraba referentes y esperanzas comunes.

Las formas históricas que hemos presentado aquí no pueden escindirse o verse por fuera del marco retórico; al hacer parte de las narraciones verdaderas, estas debían ceñirse a ciertas condiciones que fijaban su forma y delimitaban sus alcances. Estudiar la historiografía colombiana por fuera de estas consideraciones impide comprender que era la historia en aquella sociedad, cuáles sus funciones y cuál su utilidad, y cómo a través de ella se tejían los lazos diacrónicos y sincrónicos que establecieron el texto entre el pasado, el presente y el porvenir.

Bibliografía

- Ancízar, Manuel. Prólogo a *Historia de la literatura en Nueva Granada, parte primera, desde la Conquista hasta la Independencia (1538-1820)*, de José María Vergara y Vergara, X. Bogotá: Imprenta de Echavarría hermanos, 1867.
- Betancur Mendieta, Alexander. *Historia y nación: Tentativas de la escritura de la escritura de la historia en Colombia*. Medellín, La Carreta, 2007.
- Blair, Hugo. *Lecciones sobre la retórica y las bellas letras*. México: Imprenta de Galván a cargo de Mariano Arévalo, 1834.
- Bourde, Guy y Martin Hervé. *Las escuelas históricas*. Barcelona: Akal, 2003.
- Bronwen, Wilson. "Social Networking: The 'Album Amicorum' and Early Modern Public-making". En *Beyond the Public Sphere: Opinions, Publics, Spaces in Early Modern Europe*. Editado por Massimo Rospoche, 205-223. Berlín: Humboldt, 2012.
- Cardona Zuluaga, Alba Patricia. "La colección Pineda: Acopiar gacetas, conservar el pasado y divulgar sus glorias". *Revista Historia del Caribe* 7, n.º 22 (2013): 105-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6526276>.
- Cardona Zuluaga, Alba Patricia. *Trincheras de tinta*. Medellín: Universidad Eafit, 2016.
- Cardona Zuluaga, Alba Patricia. "Memoria, palabra y acción: La historia patria, un saber para el sentimiento". *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 21, n.º 2 (2016): 19-45. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/5540/6012>.

- Cardona Zuluaga, Alba Patricia. *Una polémica por el pasado, la verdad y la patria: Miguel Antonio Caro y José María Quijano Otero, 1872*. Medellín: Universidad Eafit, 2019.
- Cardona Zuluaga, Alba Patricia. “El pasado en discordia: Miguel Antonio Caro y José María Quijano, 1872. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* 19, n.º 38 (2017): 445-466. <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/4013>.
- Cocuera de Mancera, Sonia. *Voces y silencios en la historia: Siglos XIX y XX*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- De Plaza, José Antonio. *Memorias para la historia de la Nueva Granada desde su descubrimiento hasta el 20 de julio de 1820*. Bogotá: Imprenta del Neo-Granadino, por Ramón González, 1850.
- Espinosa, José María. *Memorias de un abanderado: Recuerdos de la Patria Boba, 1810-1819*. Bogotá: Imprenta de El Tradicionista, 1876.
- Fernández de Sotomayor y Juan Picón. *Catecismo o instrucción popular*. Cartagena de Indias: Imprenta del Gobierno por el cura Manuel Fernández y Pujol, 1814.
- Ferrater Mora, José. *Cuatro visiones de la historia universal*. Bogotá: Alianza, 1982.
- Fumaroli, Marc. *La diplomacia del ingenio de Montaigne a La Fontaine*. Barcelona: Acantilado, 2011.
- Ginzburg, Carlo. *El juez y el historiador: Consideraciones al margen del proceso Sofri*. Madrid: Anaya, 1993.
- Groot, José Manuel. *Historia eclesiástica y civil de la Nueva Granada, escrita sobre documentos auténticos*. Bogotá: Imprenta a cargo de Foción Mantilla, 1870.
- Koselleck, Reinhart. *Historia/historia*. Madrid: Trotta, 2005.
- López, José Hilario. *Memorias del general José Hilario López, antiguo presidente de la Nueva Granada. Escritas por él mismo*. París: Imprenta D'Aubusson y Kugelmann, 1857.
- Mejía Macía, Sergio. *El pasado como refugio y esperanza: La historia eclesiástica y civil de la Nueva Granada de José Manuel Groot*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2010.
- Mejía Macía, Sergio. *La revolución en letras: La historia de la Revolución de Colombia de José Manuel Restrepo*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2007.
- Melo, Jorge Orlando. “La literatura histórica en la república”. Acceso el 12 de septiembre de 2020. <http://www.jorgeorlandomelo.com/historiografia2.htm>.
- Padilla Chasing, Iván Vicente. *El debate de la hispanidad en Colombia en el siglo XIX: Lectura de la historia de la literatura en Nueva Granada de José María Vergara y Vergara*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2008.

- Pomian, Krzysztof. *Sobre la historia*. Madrid: Cátedra, 2007.
- Posada Gutiérrez, Joaquín. *Memorias histórico-políticas*. Bogotá: Imprenta de Foción Mantilla, 1865.
- Restrepo, José Manuel. *Historia de la República de Colombia*. Vol. 1. Besanzón: Imprenta de José Jacquin, 1858.
- Ricœur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Ricouer, Paul. *Tiempo y narración*. Vol. 3: *El tiempo narrado*. México: Siglo XXI, 2004.
- Rosenthal, Margareth. "Fashions of Friendship in an Early Modern Illustrated *Album Amicorum*". *Journal of Medieval and Early Modern Studies* 3, n.º 39 (2009): 619-641. <https://doi.org/10.1215/10829636-2009-007>.
- Samper, José María. *Apuntamientos para la historia política i social de la Nueva Granada desde 1810, i especialmente de la administración de 7 de marzo*. Bogotá: Imprenta del Neo-Granadino, 1853.
- Vergara y Vergara, José María. *Historia de la literatura en Nueva Granda. Parte primera desde la Conquista hasta la Independencia (1538-1820)*. Bogotá: Imprenta de Echavarría Hermanos, 1867.

Fuentes

- Gaceta Oficial*, año XIX, 1450 (septiembre 1, 1850). "Decreto organizando los colegios nacionales". Artículo 12, p. 442. Bogotá.
- Biblioteca Luis Ángel Arango, Sala de Libros Raros y Manuscritos José María Quijano Otero, Álbum, MSS 545.
- Diario de Cundinamarca*, año III, 773 (julio 19, 1872): 883-884. Bogotá.
- El Tradicionista*, año 1, trim. 1, 60 (julio 23, 1872): 347. Bogotá.
- El Tradicionista*, año 1, trim. 4, 68 (agosto 10, 1872): 380. Bogotá.
- La América*, año 1, trim. 1, 8 (agosto 14, 1872): 29. Bogotá.
- La América*, año 1, trim. 1, 10 (agosto 21, 1874): 37. Bogotá.

Escribir e inscribir la historia (de los Reinos de las Indias) en el mundo académico virtual: ¿una nueva forma de afrontar el pasado?

NATALIA SILVA PRADA

National Coalition of Independent Scholars

El panorama digital

En una entrevista a Carlo Ginzburg en el diario *La Nación* de Argentina en noviembre de 2016, el historiador manifestó que veía como un peligro la pérdida del pasado por culpa de internet.¹ Esta perplejidad de un historiador, que admiro mucho pero que no comparto, la han expresado en diferentes ocasiones un gran número de académicos. Otros, como Stefania Gallini y Serge Noiret, avalan en forma magistral mi disconformidad al decir que,

Internet y los medios digitales *no cuestionan el objeto del trabajo histórico*, sino que inciden en la manera de pensar el pasado y en la forma de comunicar conocimientos sobre éste. Lo hacen por lo menos en tres sentidos: evidencian la naturaleza intrínsecamente comunicativa de la historia, afectan los modos y los tiempos de la investigación histórica y desdibujan y rediseñan las figuras del autor y del lector.²

-
- 1 Federico Kukso, "Carlo Ginzburg, tras las huellas de los olvidados de la historia", *La Nación*, 27 de noviembre de 2016, <http://www.lanacion.com.ar/1959223-carlo-ginzburg-tras-las-huellas-de-los-olvidados-de-la-historia>.
 - 2 Stefania Gallini y Serge Noiret, "La historia digital en la era del web 2.0: Introducción al dossier Historia digital", *Historia Crítica*, n.º 43 (2011): 17. <https://doi.org/10.7440/histcrit43.2011.03>.

De hecho, aunque la famosa red que ha cambiado nuestro mundo aloja desde hace más de veinte años, entre miles de otras cosas, blogs (y millones de ellos —escandalosa cifra que se calcula en 200 millones—), continúa teniendo resistencias e incluso algunos comienzan a considerarlos ya obsoletos frente a la proliferación de nuevas herramientas, como los pódcast, infografías, videos o visualizaciones de datos. De cualquier manera, a pesar de la pesimista frase de Felipe Castro en su blog *Clíotropos*, de que la blogósfera parece “un mar lleno de melancólicos pecios³ abandonados”,⁴ la plataforma Hypothèses resulta bastante nutrida con sus 2730 blogs académicos de los cuales 200 son de historia y 22 de historia escritos en español.

En la reseña que el historiador Francisco Ortega hiciera de mi libro “*Los Reinos de las Indias*” y el lenguaje de denuncia política en el mundo atlántico,⁵ producto de un blog, él lo anunciaba como “un signo del presente”, en tanto “apropiación de las redes sociales para la actividad académica”,⁶ y veía con cierto pesar lo recalitrante que ha sido la profesión histórica para reconocer su entorno digital, refiriéndose en particular a Colombia, observación que podemos ampliar al mundo hispánico. A pesar de esta observación, la Red Colombiana de Humanidades Digitales (<http://rehdi.com>) y los proyectos que actualmente la integran muestran un promisorio futuro aunado a los tempranos esfuerzos de digitalización de archivos y bibliotecas hasta el punto de tener hoy una maestría en humanidades digitales en la Universidad de los Andes.⁷

Un historiador entusiasta del mundo digital y de la necesaria inmersión de la academia en él ha sido Robert Darnton, profesor y bibliotecario de la Universidad de Harvard, quien lideró a principios del siglo XXI el proceso de conversión de las tesis universitarias en textos digitales por la necesidad de liberar

3 Restos de un artefacto o nave fabricado por el ser humano, hundido total o parcialmente en una masa de agua (océano, mar, río, lago, embalse, etc.).

4 Felipe Castro Gutiérrez, “Arqueología bloguera: Un listado de pasadas navegaciones en la historia de México”, *Blog Clíotropos*, 1 de febrero de 2016. <https://cliotropos.wordpress.com/2016/02/01/arqueologia-bloguera/>.

5 Natalia Silva Prada, “El blog de Historia: Del aula virtual a la Universidad”, en “*Los reinos de las Indias*” y el lenguaje de denuncia política en el mundo atlántico (s. XVI-XVIII) (Charleston: Create Space, 2014), 87-93.

6 Francisco Ortega, “Reseña a Natalia Silva Prada, Los ‘Reinos de las Indias’ y el lenguaje de denuncia política en el mundo atlántico”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 44, n.º 1 (2017): 403.

7 Esta maestría, primera en América Latina, busca propiciar “una reflexión ética y política sobre el efecto de los medios digitales en los estudios humanísticos” (“Maestría”).

espacio físico en las bibliotecas. Él y un importante equipo han sido los propulsores del gran proyecto de la Biblioteca Digital Pública nacional de los Estados Unidos. En la inauguración de la biblioteca digital en 2013, Darnton escribió que “la biblioteca digital pública de América expresa una fe ilustrada en el poder de la comunicación. Jefferson y Franklin —los campeones de la Biblioteca del Congreso e impresores convertidos en filósofos y hombres de estado— compartieron una profunda creencia en que la salud de la República dependía de la libre circulación de las ideas”.⁸

No podemos subestimar los distintos puntos de vista sobre los cambios que está generando el universo digital, puesto que, como afirma Roger Chartier, “la modificación de las formas de publicación crea movilidad en la posibilidad de apropiación de los textos”.⁹ Él considera que el gran desafío de los tiempos posmodernos es si estos nuevos textos pueden ser sometidos a los conceptos heredados.

A esta disquisición introductoria puede contraponerse una preocupación similar a la que nació en los tiempos en los que la escritura se impuso sobre el universo de la oralidad, a partir, sobre todo, de la invención de la imprenta. Según Fernando Bouza, a la escritura se le habría reconocido entre los siglos XVI y XVII una mayor eficacia que a la palabra hablada.¹⁰ Me pregunto si esto será similar a lo que estamos experimentando con el internet y en particular con los blogs. Bouza nos acerca a las palabras del obispo y diplomático Pedro Labrit de Navarra cerca de 1565, quien defendía las innovaciones de su tiempo al decir que “la habla solo sirve al que la oye y está presente, y la escritura al ausente, presente y por venir, e al sordo e mudo”.¹¹

¿Qué es lo que a algunas personas asusta de la red digital? ¿Su inmediatez? ¿El libre acceso? ¿La superficialidad? ¿Lo efímero? O definitivamente, en el caso de los textos históricos, ¿el hacer más fácil el plagio?

Creo que todo esto, pero en la base de estas cuestiones se encuentra siempre la tendencia a rechazar las innovaciones para, finalmente, aceptarlas lentamente.

8 Robert Darnton, “The National Digital Public Library is launched”, *The New York Review of Books*, 24 de abril de 2013, <http://www.nybooks.com/articles/2013/04/25/national-digital-public-library-launched/>.

9 Joaquín María Aguirre Romero, “Roger Chartier: Hay que volver a situar al libro en el centro de la educación”, <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero15/chartier.html>.

10 Fernando Bouza, *Imagen y propaganda: Capítulos de historia cultural del reinado de Felipe II* (Madrid: Akal, 1998, 34).

11 *Ibid.*

Aunque todas estas inquietudes son válidas, en mi opinión pueden ser superadas por las ventajas del mundo digital y por la seriedad con la que pueda enfrentarse la escritura de los blogs académicos, los cuales son una cara más del universo digital actual. Entre estas ventajas podemos destacar: 1) la posibilidad de volver a los textos, tanto como en los libros; 2) el acceso a textos que difícilmente llegarían tan pronto a las bibliotecas o definitivamente llegarían con muchos años de retraso; 3) el libre acceso a textos digitales; 4) el mayor acceso a las fuentes primarias, sean divulgadas a través de los blogs de historia o —y sobre todo— desde los propios archivos históricos digitales; 5) la circulación acelerada de nuevas ideas y la renovación constante del conocimiento; 6) la difusión de investigaciones a espacios antes insospechados, salvando instantáneamente los obstáculos del tiempo y del espacio; 7) la integración de tecnología nueva a las propias metodologías de investigación; 8) la democratización del conocimiento y, finalmente; 9) la factibilidad de acercarnos al conocimiento global y a la construcción del conocimiento colectivo.

¿Nos estamos enfrentando entonces, sencillamente, a un cambio del soporte? ¿Podemos pensar que el libro o el texto de papel simplemente están siendo reemplazados por la plataforma electrónica?

En cierto sentido sí, pero también estamos superando la mediación de las instancias académicas, la aprobación por parte de los colegas del resultado de nuestras investigaciones, la censura y los largos y costosos procesos de impresión, sumado a un asunto de suma importancia: el intento de conectar con un nuevo público, no estrictamente académico.

Lo que muchos han visto como un peligro para la vida privada, esto es, la excesiva exposición al público —cuando la memoria digital se convierte en una trampa—, para la historia podría ser una virtud. Internet ha sido equiparado por un bloguero y ensayista, a “Funes, el memorioso” de Borges,¹² quien tenía una percepción y una memoria infalibles y quien en su mente todo lo registraba, todo lo recordaba, de un modo casi inhumano. Las nuevas tecnologías están basadas en un “tercer ojo” y en un “tercer oído” que nunca olvidan, enfermos del llamado *síndrome de Diógenes digital*. Este síndrome, que sería la acumulación también de cosas inútiles o intrascendentes, podría llegar a ser útil en el futuro (Iglesias).

El historiador tiene hoy la ventaja de seleccionar entre un mar de posibilidades digitales sus fuentes: libros, manuscritos, imágenes, partituras, etc. Y tendrá también, como antes, que aprender a filtrar lo útil de lo inútil. Los blogs,

12 Ernesto Hernández Busto, “Memoria y olvido en la era de internet”, *El País*, 30 de septiembre de 2010, https://elpais.com/diario/2010/09/30/opinion/1285797611_850215.html.

en particular, ya se consideran como “uno de los fenómenos de la comunicación social más espectaculares de la historia”.¹³ Según decía Roger Chartier, nos estamos enfrentando a una “modificación de las formas de publicación”¹⁴ y eso crea, en consecuencia, una movilidad en cuanto a las posibilidades de apropiación de los textos. El texto electrónico es un texto polifónico donde el gran desafío es entender si puede ser sometido a conceptos heredados como la fijación del saber, o si esos textos terminarán fluyendo en el anonimato.¹⁵ En la entrevista del profesor Aguirre, infería de manera muy ilustrativa Roger Chartier que,

[...] con la técnica electrónica, existe la posibilidad de hacer real lo que quería Kant, es decir, cada uno puede como escritor, como lector, participar en un diálogo extendido a la dimensión de un espacio público universal, en la crítica de las instituciones y en la propuesta de transformaciones.¹⁶

En la actualidad, los blogs académicos han logrado ganarse un espacio como entidades confiables, reconocidas con el ISSN (International Standard Serial Number), que los eleva a la categoría de publicaciones periódicas con respaldo. Se dispone también de licencias de derechos de autor, como las de *Creative Commons*, con varios tipos con combinaciones para la comunicación y difusión de trabajos, las cuales protegen la propiedad de los textos, al estilo de las revistas científicas. Día a día vemos, igualmente, el avance y sofisticación de la tecnología digital para evitar el plagio con programas como Turnitin Feedback Studio, Plagscan, Approbo, Antiplagiarist 1.8 y otros.

Para Francisco Ortega, “la aparición del blog resulta sintomática de unos cambios de sensibilidad muy importantes que cuestionan la naturaleza y el objetivo de nuestra profesión”.¹⁷ ¿Cómo la están cuestionando y por qué?

Yo creo que por ahora han llegado a cuestionar sobre todo el mecanismo, más que la profesión en sí misma, aunque en un futuro no muy lejano, e incluso ahora, empezamos a apreciar el efecto concreto de estas transformaciones, en particular, la mayor disponibilidad de fuentes y la posibilidad de comparar el trabajo que se realiza en diferentes lugares del mundo sobre problemas similares.

13 Juan Luis Cebrián, “La vida en un blog”, *El País*, 27 de noviembre de 2007, https://elpais.com/tecnologia/2007/11/05/actualidad/1194256861_850215.html.

14 Joaquín María Aguirre Romero, “Roger Chartier: Hay que volver a situar al libro en el centro de la educación”, <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero15/chartier.html>.

15 *Ibid.*

16 *Ibid.*

17 Ortega, “Reseña a Natalia Silva Prada”, 404.

Han cuestionado, así mismo, los mecanismos de publicación, el peso que representa la revisión de textos por colegas que a veces no entienden muy bien las intenciones de los autores,¹⁸ así como la burocracia y los altos costos de los procesos de publicación. Los blogs entregan al lector productos frescos, propositivos y actualizados cuando la red se usa con seriedad y compromiso. Por ejemplo, *Clionauta*, de Anaclet Pons, es un blog de historia que interactúa en tiempo real con sus lectores, mantiene al lector al día de lo publicado en lengua inglesa, traduce, comenta y reseña.¹⁹

Yo pienso, ante todo, que la democratización y popularización de la historia es un factor positivo. Mi razonamiento coincide con el de Sadie Bergen, editora asistente de la revista *Perspectives on History* de la *American Historical Association*,²⁰ la cual tiene hoy una versión digital de libre acceso. En este artículo, Bergen se refiere a los blogs históricos realizados con participación colectiva. Allí comenta varios casos de estudiantes graduados y posgraduados de universidades de Estados Unidos que han comenzado a ser parte de esos proyectos colaborativos. Entre las virtudes y cambios que señala, comenta la forma en la que estos blogs han pasado de ser *hobby* a ser parte del currículo académico. Estos blogs han logrado un compromiso con la disciplina y con su avance profesional, así como han representado valiosas oportunidades de comprometer en la escritura y en la edición a gente joven del medio, involucrar múltiples habilidades, promover su propio trabajo y hacer valiosas conexiones. Entre ellos los hay que han sido citados para dar entrevistas de trabajo a partir de sus 'entradas' en el blog o contactados por editores para publicarlos.

Jacqueline Antonovich, una de las blogueras de "Nursing Clio", el primero de los blogs históricos en Estados Unidos,²¹ opina que "la cultura de la historia

18 Lilian Nassi-Calò, "El papel de los editores en la evaluación por pares: Cómo identificar a los malos revisores", *Blog Scielo en Perspectiva*, 29 de junio de 2017, <http://blog.scielo.org/es/2017/06/29/el-papel-de-los-editores-en-la-evaluacion-por-pares-como-identificar-a-los-malos-revisores/#comment-41136>.

19 En la edición de la revista *Historia Crítica* coordinada por Gallini y Noiret, Anaclet Pons realiza una reflexión particular sobre el impacto de las fuentes digitales en la reconstrucción del pasado, cfr. "Guardar como: La historia y las fuentes digitales", *Historia Crítica*, n.º 43 (2011): 38-61. <https://doi.org/10.7440/histcrit43.2011.04>.

20 Sadie Bergen, "From Personal to Professional: Collaborative History Blogs Go Mainstream", *Perspectives on History*, 1 abril de 2017, <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/april-2017/from-personal-to-professional-collaborative-history-blogs-go-mainstream>.

21 Para una historia de este blog colaborativo y de sus miembros, véase Jacqueline Antonovich, "The Historical is Personal: 5th Anniversary Reflections", <https://>

académica está cambiando”.²² A pesar de esto, ella observa que la profesionalización del blog lo ha desprovisto de su sentido inicial, la comunicación laxa, directa y menos rigurosa. El reto está en buscar una mediación entre la profesionalización y la informalidad.

Mis impresiones concuerdan también con las de un grupo de profesores premiados por sus blogs de economía y ciencias políticas en Gran Bretaña en 2012. Anaclet Pons, en una de las entradas de su blog, nos contaba cómo ellos veían el cambio que estaban ya representando los blogs en ese momento basados en estas variables: 1) el compromiso asumido con el público; 2) la necesidad de reseñas académicas de alta calidad y su acceso libre y abierto (*open access*); 3) la posibilidad de compartir las investigaciones con un amplio público en muy poco tiempo; y 4) la contribución al proceso de desintermediación.²³

Susan Carter, Cally Guerin y Claire Aitchison, tres profesoras australianas que publican en el blog colaborativo *DoctoralWriting SIG*,²⁴ consideran que el blog es la actividad de escritura académica que más impacto les ha generado entre todo lo que han hecho: “Nuestras ideas se publican más rápido, tenemos más de 2000 seguidores en todo el mundo, y, además, el blog es más personal que la mayoría de nuestras publicaciones académicas formales”.²⁵ Pero, a pesar de esto, señalan que aún existe un bache entre ese proceso y el tradicional de la publicación académica: “No es claro aún dónde se ubican los blogs académicos en términos de ranking de publicaciones, ni tampoco si obtendremos algún crédito por esta forma de publicar nuestras investigaciones”.²⁶

nursingclio.org/2017/05/09/the-historical-is-personal-5th-anniversary-reflections/. Antes de *Nursing Clio*, hubo un historiador *blogger*, Kevin C. Murphy, quien nutrió “Ghost in the Machine” desde noviembre de 1999. En ese entonces, tenía 25 años y era consejero político de William Clinton. Quiroga Nicolás, “Blogs de historia: Usos y posibilidades”, *Historia Crítica*, n.º 43 (2011): 76. <https://doi.org/10.7440/histcrit43.2011.05>.

22 Bergen, “From Personal to Professional”.

23 Susan Carter, Cally Guerin y Claire Aitchison, “Los blogs académicos: Su papel en la comunicación científica”, Universidad Cooperativa de Colombia, <https://www.ucc.edu.co/prensa/2015/Paginas/los-blogs-academicos-su-papel-en-la-comunicacion-cientifica.aspx>.

24 Se puede consultar en DoctoralWriting SIG, “Supporting candidates to write about the literatura”, <https://doctoralwriting.wordpress.com/>.

25 Carter et al., “Los blogs académicos”.

26 *Ibid.*

Tipos de blogs

Mi experiencia en la blogósfera²⁷ data de 2009, a raíz de un proyecto sabático desarrollado el año anterior. Junto a mi colega Riccardo Forte,²⁸ lanzamos el proyecto “Carnestolendas: imágenes históricas del carnaval en Europa y América (1880-1960)”, el cual fue presentado en el blog “Fotografía histórica del carnaval”,²⁹ destinado en sus orígenes a la búsqueda de material fotográfico. Este primer objetivo fue ampliándose a partir de la impartición paralela de un curso que comencé en la Universidad Autónoma Metropolitana³⁰ a principios de 2009, titulado “Historia cultural desde la imagen”. Entonces, fue transformándose en un blog para mostrar a los estudiantes bibliografía y lecturas, y alcanzó a servir de plataforma para exponer los mejores trabajos de curso. Esta interesante experiencia tuvo, sin embargo, muy corta vida. Murió con la imposibilidad de financiamiento del proyecto y con el fin del curso. Los llamados “edublogs” resultan ser hoy los más populares.³¹ Un ejemplo de este tipo de blog de nivel universitario, y además de tipo colaborativo, es *ApprentHist*, de la Universidad de Lille. Se presenta como espacio de iniciación al *blogging* científico entre estudiantes de maestría (<https://ahl.hypotheses.org>).

La corta vida del primer blog sería, a pesar de todo, un punto de partida para el blog con el que comencé a abrirme espacio académico tras la finalización de mi experiencia mexicana. Por asuntos personales, emigré de mi país de acogida en 2010 y me establecí en Italia por un año. Allí nació “Los reinos de las Indias”, un blog de investigación.

Mis inquietudes sobre cómo no perder contacto con el mundo académico y seguir presente en este me llevaron al lanzamiento del blog “Los Reinos de

27 Así se denomina al conjunto de los blogs en el espacio digital desde finales de los años noventa. En español, empezó a asentarse en 2002. Rosa M. Gascuña, “La blogósfera: Un fenómeno de integración conceptual en el subdominio de internet”, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-blogosfera-un-fenomeno-de-integracin-conceptual-en-el-subdominio-de-internet-0/>.

28 Unos años antes, él había desarrollado un sitio web para el proyecto conjunto de historia de la cultura política que llamamos GEHCPA, radicado en la Universidad Autónoma Metropolitana.

29 Natalia Silva Prada y Riccardo Forte, “Propuesta para una historia fotográfica del carnaval”, *Blog Fotografía histórica del carnaval*, 22 de enero de 2009, <http://historycarnivalphoto.blogspot.com/2009/01/>.

30 Campus Iztapalapa. México, Distrito Federal.

31 Sobre su dinamicidad puede consultarse en *Blog Historia1Imagen*.

las Indias en el Nuevo Mundo” (hoy conocido simplemente como “Los Reinos de las Indias”) a finales de 2010. Desde entonces, me encuentro sumergida en este proyecto que me ha abierto nuevas y variadas perspectivas.

Este blog propone novedades en la esfera de la investigación y de la difusión de la historia cultural de la política en el contexto del mundo atlántico euroamericano de los siglos xvi al xviii. Con este blog me he propuesto lograr llevar la fascinante historia de un período histórico ignorado por muchos, a un público que hoy trasciende las aulas físicas universitarias. Desde 2011 he buscado difundir y fomentar el conocimiento de este período específico, utilizando las herramientas que aporta la historia cultural y, en particular, la historia de la cultura política. Las entradas del blog se han enfocado en prácticas específicas de disenso político como los pasquines, las profecías, las autoproclamaciones reales, las rebeldías de diversa naturaleza, el asesinato político y las vidas de personajes peculiares. En ocasiones, he reseñado también obras de historia colonial, para las cuales tengo reservada una página específica.

Al principio fue una experiencia solitaria, hasta 2015, año en el que lancé la idea de convertir “Los Reinos de las Indias” en un blog colaborativo. Allí abrí una sección titulada *Mundus Alter*, la cual nos remite a la idea de estudiar y entender la historia como un panorama de múltiples posibilidades. Aunque el historiador enfrenta siempre un mismo mundo, el mundo de lo estatuido, debe ser capaz de penetrar en las aristas que hacen de ese mundo una tierra de descubrimientos, de utopías, de inversiones. Estudiar la historia desde un punto de vista social y cultural nos ha enseñado que lo opuesto no es totalmente diverso o inverso. *Mundus Alter* es una metáfora para “hablar de diversas situaciones que nos ayuden a conocer la dinámica y los personajes que se atrevieron a proponer mundos alternativos en el Nuevo Mundo. Mundos utópicos, inversiones del mundo, reconfiguraciones de espacios que estaban relacionados con las diversas respuestas a las tensiones que generó, entre diversos grupos de población, el mundo colonial”.³²

Si bien mi idea inicial era aligerar un poco el peso que representa la publicación continua y poder cumplir con otros compromisos de publicación que había asumido en el camino, la edición de los textos enviados se convirtió en un trabajo más. Ha sido, no obstante, una experiencia muy gratificante en la que pude involucrar a historiadores consolidados y a noveles historiadores en su nivel de doctorado provenientes de Argentina, Colombia, México, Francia,

32 Natalia Silva Prada, “El primer año de *Mundus Alter*”, *Blog Los Reinos de las Indias*, 18 de diciembre de 2015, <http://losreinosdelasindias.hypotheses.org/1063>.

Austria, Italia, Brasil y Puerto Rico.³³ Una parte fundamental del éxito de este proyecto se la debo a la plataforma Academia.edu, a través de la cual realicé la convocatoria para enviar artículos. Este proyecto sigue abierto.

La experiencia con “Mundus Alter” me confirmó algo que ya presumía, que los historiadores profesionales tienen, en general, muy poca predisposición para comunicar con el amplio público, pues, pese a mis indicaciones, muy pocos enviaron textos de tipo divulgativo. El lenguaje no era tan ligero como el esperado y muchos superaban la extensión propuesta. Sin embargo, entre el público académico se generó mucho interés y recibimos bastantes comentarios. El aspecto que, confieso, me decepcionó un poco de esta experiencia fue el uso, en la mayoría de los colaboradores, del mismo estilo y lenguaje academi-cista. Supongo que yo misma he ido pasando de publicaciones cortas, ligeras y amenas, a escribir pequeños artículos. En parte por las mismas exigencias del público, pero también porque este esfuerzo se fue canalizando hacia la ejecución de nuevas investigaciones. La razón de más peso es, no obstante, que nos resulta difícil moldear las prácticas escriturarias ya asumidas y consideradas como legítimas, por no decir, científicas, y en este contexto, tenemos el temor a ser tildados de banales.

Otra experiencia novedosa con el blog fue la idea de convertir los primeros dos años del blog en un libro, una empresa a la que me aboqué en el mundo de la edición independiente a través de Create Space, empresa socia de Amazon. Las ventas no han sido muy grandes pero el experimento ha sido satisfactorio e incluso dos historiadores lo han reseñado.³⁴ Este experimento lo realicé entre 2013 y 2014. En la introducción al libro explico las razones de esta decisión, la de volver del experimento virtual al mundo de papel. Cinco años después de editado puedo sumar a estas unas reflexiones más. En realidad, creo que el mundo de papel no debe chocar con el mundo virtual. Yo estaría inclinada a pensar que nos debemos enfrentar a una nueva realidad, esto es, conferir una nueva dinamicidad al mundo de papel. Así como el blog permite un intercambio de opiniones y una construcción dinámica del conocimiento, los libros no deberían quedarse como monumentos estampados. Un libro producto de un

33 Para un balance de 2015, véase Natalia Silva Prada, “El primer año de Mundus Alter”, *Los Reinos de las Indias*, 18 de diciembre de 2015, <http://losreinosdelasindias.hypotheses.org/1063>.

34 Francisco Ortega, “Reseña a Natalia Silva Prada, Los ‘Reinos de las Indias’ y el lenguaje de denuncia política en el mundo atlántico”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 44, n.º 1 (2017): 402-40; Felipe Castro Gutiérrez, “Del blog al libro impreso: Una propuesta de Natalia Silva Prada”, *Blog Clíotropos*, 15 de marzo de 2014. <https://cliotropos.wordpress.com/2014/03/15/del-blog-al-libro-impreso-una-propuesta-de-natalia-silva-prada>.

blog debería justamente ayudar a orientar nuevas investigaciones, ser debatido en el propio blog, servir como material de trabajo en las clases. Y ese debería ser el origen de uno de los principales públicos lectores de un blog-libro: el estudiante que se está formando para ser un investigador.³⁵

El otro público en el que pensé al convertir el blog en libro era el público amante de la lectura por placer, ese público todavía no acostumbrado a pasar muchas horas frente a una pantalla y al que le gustaría tener todos los contenidos compilados y catalogados. Pensaba en gente mayor de la familia que me había expresado su deseo de leerme, pero a la que le resultaba difícil la dinámica del mundo virtual.

Por otra parte, aunque el mundo digital es evidentemente más dinámico, tiene la desventaja de ser también menos reflexivo, debido a la inmediatez de la lectura, pero también sujeto rápido del olvido. El libro podría ayudar a construir justamente una *memoria de esa información* que rápidamente va quedando confinada en los archivos virtuales, poco a poco olvidada y solo casualmente consultada a través de los sondeos cruzados que se hacen a través de los buscadores electrónicos. De hecho, viendo las estadísticas de consulta del blog, es muy fácil entender que muy poca gente se detiene a leer consecutivamente varias entradas. Nos vemos bien servidos si un porcentaje medio de los visitantes lee realmente cada post en su totalidad.

En esencia, sigo creyendo que la relación entre el libro y el blog no debe ser excluyente, sino complementaria. De hecho, tampoco el blog brinda garantías de interacción inmediata. A veces la intencionalidad divulgativa fluye y a veces no. Como ya decía Felipe Castro, profesor mexicano veterano en estas lides, es un experimento de divulgación científica que se espera pueda contribuir “al muy necesario reconocimiento público e institucional de la actividad bloguera”³⁶ y yo añadiría, a un reconocimiento por parte del amplio público, de la utilidad de la historia profesional. Si bien el libro puede servir como un espejo del blog, el blog a su vez puede ser un mecanismo generador de conocimiento que posteriormente se sistematiza como libro.

Además de los blogs mencionados, he tenido otras dos experiencias. Una con los blogs del periódico *El Tiempo*, en donde fui invitada a participar hace ya varios años y en donde realicé mi mejor experiencia divulgativa (<http://blogs.eltiempo.com/love-cooking-love-history/>). Me decidí por algo más ligero para el público y que en aquel entonces coincidió con un proyecto en la Library of Congress. La ejecución de una base de datos sobre alimentación en Latinoamérica,

35 Estas son algunas de las reflexiones que presenté en el blog el 25 de enero de 2017 (“Mundo virtual”).

36 Castro, “Del blog al libro impreso”.

España y Portugal me llevó a la creación del blog de gastronomía histórica, *Love Cooking, Love History*. Sigo trabajando en esto, pero las colaboraciones se me hacen cada vez más difíciles por cuestión de prioridades. Esta experiencia fue muy gratificante. Muchos lectores interesados me escribían haciéndome comentarios sobre los usos diversos de las comidas en sus respectivos países o recomendándome bibliografía, e incluso se generó polémica alrededor de costumbres muy peculiares como la de la comida de los muertos en México.

La última experiencia como bloguera ha sido *Paleografías Americanas*, el cual representa el retorno a la idea del blog de curso, pero en mi caso particular es más un aula virtual en donde he construido una nueva versión del agotado *Manual de paleografía y diplomática hispanoamericana* (2001). En 2018 logré finalizar ese segundo experimento de publicación y ya existe disponible al público una versión digital del libro, corregida y aumentada con nuevos documentos, titulada *Del arte de las escrituras antiguas*, el cual ha tenido una importante acogida. Ahora el blog está dedicado a proponer diversos ejercicios de transcripción y análisis diplomático. Los comentarios que llegan a este blog son, sobre todo, gestos de agradecimiento por la posibilidad que brinda el blog de acceder de forma sencilla a un arte de extrema complicación.

La gestión del blog y la divulgación en redes o como generar tráfico virtual

Quiero comentar la forma en la que mis blogs han podido consolidarse. Para ello ha sido fundamental la seriedad, periodicidad de publicación y el muy importante proceso de divulgación en las redes. Al trabajo de pensar en materiales atractivos, consultas, lectura, investigación documental, escritura, he debido sumar un aprendizaje de inserción en el mundo virtual. No basta con publicar o subir los materiales a la *web*, es muy necesario dedicar un gran tiempo a exponer ese trabajo en varias páginas de Facebook, diversas comunidades académicas con página en Facebook, en Twitter, en LinkedIn, en Academia.edu y hacer promoción en otros blogs, entre otras estrategias. Esta parte es toda una labor de relaciones públicas y de intercambios absolutamente necesaria para posicionar los blogs en las cabeceras de los buscadores.

Para mis blogs académicos ha sido fundamental la pertenencia a la innovadora plataforma académica Hypothèses. En el caso de “Los reinos de las Indias”, llegué a ella por invitación de la profesora Frédérique Langue en 2011. *Paleografías americanas* entró a Hypothèses a partir de una solicitud personal varios años después. Esta plataforma o “blog de blogs” ha resultado ser un gran mecanismo de divulgación, puesto que recibe visibilidad en el sitio particular de los blogs en español llamada hypotheses.es.

Hypothèses, según reza el mismo sitio, fue creada en 2009 y actualmente pertenecen a ella miles de blogs en inglés, francés, alemán y español. En total, la plataforma recibe más de un millón de visitas al mes. Además de esto, Hypothèses está integrada en *Open Edition*, un portal más vasto de edición electrónica de acceso abierto del que forman parte revistas académicas, libros y un calendario de eventos académicos. Adicionalmente, la Biblioteca UNED gestiona el portal hispanohablante en colaboración con el Consejo Científico. Participa en la creación de nuevos blogs y asesora a los blogueros en cuestiones técnicas y editoriales. En “La casa de los blogs”, imparte sesiones de formación y colabora en la definición de los objetivos de la plataforma (Hypothèses).

Reacciones, estadísticas y percepción actual del blog “Los Reinos de las Indias”

Una forma para entender cuál ha sido la acogida del blog es la revisión de las estadísticas de visita. Esta es solo una variable indicativa, pues no necesariamente la visita coincide con la lectura verdadera. Por un lado, están los paseantes de ocasión, por otra, los robots o los que llegan al blog incidentalmente. De cualquier manera, es una herramienta indicativa para hacerse una idea de la difusión global del blog.



Figura 1. Visitas al blog Los Reinos de las Indias, 2011-2020

Fuente: estadísticas internas del Blog. Gráfico realizado por Natalia Silva Prada.

Desde 2011 hasta el 2020 las visitas reales, excluyendo a los robots, han tenido una tendencia creciente que se va multiplicando con un incremento de

diez mil visitas al año en promedio (figura 1). En 2015 se registró un gran salto (59 265 visitas), momento que coincide con el período más intenso de colaboraciones en la sección *Mundus Alter*. Por el contrario, el año 2018 registra una caída de 11 609 visitas, la que atribuimos a la disminución en el número de entradas publicadas pero que es una cifra ya recuperada en el 2019 cuando se reportaron 79 623 visitas y hasta el 19 de noviembre de 2020 cuando se registraron 78 340 en el curso del año. En síntesis, el total de visitas en los últimos nueve años ya ha superado el medio millón (501 163), cifra nada despreciable si se toma en cuenta la especialización histórica y temática del blog.

¿Desde qué lugares nos leen?

Una de las formas de entender cuál es nuestra audiencia y de medirla es calculando el tráfico. Hemos detectado entradas al blog desde un gran número de países de todo el mundo. El top diez de países que leen el blog es cambiante incluso de unos días a otros, pero en general se conserva un estándar en los primeros cinco países de un año a otro. Al cierre de este artículo la situación es la siguiente (tabla 1): Estados Unidos (1), Francia (2), México (3), Colombia (4), Irlanda (5), Perú (6), Federación Rusa (7), Argentina (8), Alemania (9), España (10).

Tabla 1. Países que leen el blog

PAÍSES		PÁGINAS	SOLICITUDES	TRÁFICO
Estados Unidos	us	2,873	2,885	99.35 MB
France	fr	1,839	1,841	127.79 MB
México	mx	603	614	28.90 MB
Colombia	co	553	568	23.46 MB
Irlanda	ie	509	509	48.56 MB
Desconocido	unknown	460	467	22.16 MB
Perú	pe	444	615	46.99 MB
Federación Rusa	ru	334	334	48.00 MB
Argentina	ar	316	329	18.15 MB
Alemania	de	289	289	27.98 MB
España	es	270	295	15.58 MB
Bolivia	bo	225	250	16.58 MB
Bulgaria	bg	206	206	3.69 MB
Japón	jp	164	164	39.90 MB
Ucrania	ua	130	130	21.16 MB
Ecuador	ec	118	142	9.72 MB

Última actualización: 30 de abril 2019 - 07:00

Fuente: estadísticas internas del blog.

Relación entre contenidos y público: medición a través de comentarios y citas

Otra forma de entender la acogida del blog son las opiniones y preguntas dejadas por los lectores en las redes sociales y en el sitio de comentarios del propio blog. A pesar de que la interacción no es tan intensa como uno esperaría, a lo largo de los años he recibido estimulantes comentarios que me animan a continuar con la empresa divulgativa. Muchos de ellos los he recibido a través de Facebook (página del blog y página personal), en otros blogs del género histórico, en los comentarios directos en el blog, en Twitter e incluso en encuentros fortuitos. Los comentarios que los lectores dejan en el blog son publicados y pueden ser consultados en el margen derecho de la página. El libro producto del blog también incluyó los comentarios y mis respuestas a estos.

En septiembre de 2014 pude constatar en persona los alcances del mundo digital. Me encontraba en Chicago participando en la XV Reunión Internacional de Historiadores de México, regresaba de almorzar y acomodaba mis cosas junto a una banca antes de entrar a los salones. En el mismo lugar había una niña que hablaba con su mamá y a la que yo observaba jugar con su muñeca recién comprada. Yo le sonreí a la madre, ella me miró y al ver mi escarapela exclamó: “¿Eres Natalia Silva?”. Yo le contesté afirmativamente y al instante me dijo: “¡Yo soy una admiradora de tu blog!”. Era Moramay López-Alonso, profesora del Departamento de Historia en la Rice University (Houston, Texas), a quien le comenté que acababa de publicar el libro de los primeros dos años del blog. Ella se comprometió a sugerirlo para que fuera adquirido por su universidad, cosa que en efecto sucedió un tiempo después. Debo decir que ese encuentro me hizo sentirme como una estrella de Hollywood, cosa que jamás esperé experimentar como historiadora. Mi sorpresa creció más cuando supe que ella era especialista en cuestiones de historia económica y política del siglo XIX mexicano (“Rice University”). Eso me permite ubicarla como una lectora académica, más no especialista en el período, cuestión que ayuda a proyectar el interés que puede generar un blog de esta temática por fuera del gremio estrecho de los llamados “colonialistas”.

Entre los comentarios que contribuyeron a subir mi autoestima, y, sobre todo, mis ganas de continuar con este difícil oficio, se encuentra uno del autor del blog *El reportero de la historia*, Jorge Moreno Matos.³⁷ Él escribió en su página del blog en Facebook el 23 de febrero de 2017: “Internet es una caja de sorpresas y tesoros. Como este, de la historiadora Natalia Silva Prada, autora de uno de los mejores (si no el mejor) blog de Historia en nuestro idioma [...]”. Uno de los

37 Periodista, historiador y *blogger*. Es redactor del diario *El Comercio* de Perú.

usuarios le contestó, incrédulo: “¿El mejor blog de Historia de nuestro idioma? ¿De ese tamaño?”. Y el reportero le contestó: “Y más” (*Blog El reportero de la historia*). El 18 de abril de 2019, Moreno Matos volvió a publicar de nuevo algo sobre mi blog, que me hizo muy feliz:

Erudición de principio a fin del post, una capacidad de síntesis admirable y, lo más importante para todo aquel interesado en la historia del libro o impresos americanos, una lectura que se disfruta y aprovecha de manera absoluta. Definitivamente, seguir el blog de Natalia Silva Prada debería ser una norma en algunas escuelas de historia.³⁸



Figura 2. Homenaje en Twitter el Día de las Mujeres en la Ciencia
Fuente: imagen tomada de Twitter

A principios de 2019 recibí la última confirmación de la aceptación de mi blog en el medio académico y una forma de apoyo muy importante para continuar con una empresa que podía haber fracasado en el camino, fuese por desilusión, por falta de estímulos, por la dedicación de tiempo completo que implica o por la percepción inicial de que podía ser una empresa sin sentido. El antropólogo e historiador mexicano Ricardo Fagoaga tuvo a bien hacerme este homenaje en Twitter, el 11 de febrero de 2019, día de las mujeres en la ciencia (figura 2). Él elevó ese día mi blog a “uno de los proyectos digitales más ambiciosos para la historia iberoamericana”.³⁹

³⁸ *Blog El reportero de la historia*.

³⁹ Ricardo A. Fagoaga (@rfagoaga), “Les presento a @nataliasilvapra , historiadora y que tiene uno de los proyectos digitales más ambiciosos para la his-

La ovación pública juega un papel fundamental en el impulso para seguir creyendo en la idea del blog, pero también esos comentarios más privados que son enviados por los lectores comunes. Yo me he conmovido mucho con manifestaciones como esta de un lector argentino el 17 de noviembre de 2013:

Zoilo Funes 79 años Argentina

Soy lector asiduo lector de esta página. desearia saber si envia newsletters periodicos, y ademas si esta en academia.edu sus articulos para poder seguirla.⁴⁰

O el de una funcionaria del pueblo de Yanga, primer refugio cimarrón (1609) de América que logró ser reconocido por la Corona española como un pueblo (1630), situación similar a la que viviría un siglo después San Basilio de Palenque (aunque se fundó en 1603 no fue reconocido por la Corona sino hasta 1713):

Dra. Natalia Silva Prada

Me parece muy interesante su investigación, ojalá y algún día se me haga que nos apoye a discernir nuestras raíces, en esta administración he tenido la oportunidad de apoyar a nuestro alcalde Ing. Pascual Alvarado Mtez. como directora de Casa de Cultura Municipal, soy química de profesión y me ha gustado colaborar en actividades altruistas. En lo que esté a su alcance le agradeceré me brinde su valioso apoyo.

Estoy a sus órdenes. Zandra Luz Negrete López. Av. 1 entre calles 2 y 4 Yanga, Ver.⁴¹

Cierro con este último comentario del 22 de abril de 2019:

Previo saludo, sigo con interés inusitado sus publicaciones.

Estoy trabajando en secundaria y bachillerato.

De acuerdo con sus posturas de llevar al campo digital la Historia, no puede quedar como ciencia muerta, pues es una ciencia viva que nos arroja a los que estamos comprometidos con la difusión desde las aulas del conocimiento histórico a generar interrogantes para abrir nuevas preguntas, dando por sentado que con ayuda del método científico podemos hacer nuestras historias en contextos hispanos más dialogantes y sobre todo críticas que nos interpelen

toria iberoamericana llamado Los Reinos de las Indias #MujeresEnCiencia Aquí el blog de la plataforma @hypothesesorg <https://losreinosdelasindias.hypotheses.org>”, Twitter, 11 de febrero de 2019, <https://twitter.com/rfagoaga/status/1095021501667991553>.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*

por lo que somos como herederos de la hispanidad , así como de la fragmentación del tejido indígena en la conquista.

Saludos desde Arequipa-Perú. Percy Figari.⁴²

Para el futuro se esperaría que algunos de los posts fueran más citados. Tengo en mi haber una cita en Wikipedia en portugués de una entrada del blog de gastronomía histórica⁴³ y otra de Wikipedia en inglés de la entrada “Reyes africanos en Iberoamérica” como apoyo al artículo sobre el rey negro Miguel de Buría.⁴⁴

Ya he empezado a encontrar citas bibliográficas en el ámbito académico. Me ha llamado la atención una del profesor de la Escuela de Altos Estudios de París, Robert Baca, quien en la bibliografía de apoyo a una obra sobre Juan Santos Atahualpa cita mi entrada sobre este personaje: “Silva Prada, Natalia, ‘Un rey profetizado: Juan Santos, Apuynga guaynacapac, Inga dueño del Perú (I)’; En *Los Reinos de las Indias*, septiembre 5, 2014. [En línea]”.⁴⁵

En algunos encuentros personales en reuniones académicas con profesores de Argentina y de México he sabido que ellos recomiendan mi blog a sus alumnos. En el primer año de vida del blog tuve la oportunidad de hacer un ejercicio conjunto con una profesora chilena. Sus preguntas me llevaron a escribir un ensayo cuyos resultados aparecen en el libro “*Los reinos de las Indias*” y *el lenguaje de denuncia política*.⁴⁶ El más reciente testimonio de estas recomendaciones es este de un profesor peruano de la Universidad Mayor de San Marcos: “Buen trabajo. Felicidades. Voy a citarla en mi clase de mañana. Gonzalo Espino. Universidad Mayor de San Marcos”.⁴⁷ Es satisfactorio constatar que la entrada sobre Juan Santos Atahualpa ha tenido buena recepción y es de la que se registran dos referencias de citación directas.

42 Percy Figari, “Mensaje interno”, Academia, 23 de abril de 2019, <https://loc.academia.edu/NataliaSilvaPrada>.

43 *Wikipedia*, “Aletria”, <https://pt.wikipedia.org/wiki/Aletria>.

44 *Wikipedia*, “Miguel de Buría”, https://en.wikipedia.org/wiki/Miguel_de_Bur%C3%ADa.

45 Robert Baca, “Cita bibliográfica”, <http://peruanista.org/wp-content/uploads/2018/10/resumes.pdf>.

46 Silva, “El blog de Historia”.

47 Comentario de Gonzalo Espino en el blog *Los reinos de las Indias* a la entrada “Un rey profetizado: El Apu Inga amazónico (II parte)”. <https://losreinosdelasindias.hypotheses.org/705>.

Si bien uno esperaría más interacción a través de los comentarios, no puedo quejarme. De las 137 entradas publicadas hasta abril de 2019 en el blog, se han recibido 149 comentarios, es decir, casi dos comentarios por entrada. A esto pueden sumarse otros más que la gente prefiere escribir en redes sociales, acción más sencilla que la del registro que implica participar con comentarios en el blog.

Propuestas de investigación e impacto social

El experimento con el proyecto *Mundus Alter* fue muy beneficioso en varios sentidos. Me conectó de nuevo con académicos de varios países y llevó al aumento del tráfico, pues fue justamente en 2015 en donde se presentaron los picos mayores de visitas en relación con los años anteriores. Para muchos colaboradores resultó también una interesante experiencia. Profesores colombianos como María Cristina Navarrete y Héctor Manuel Cuevas Arenas participaron en el blog en más de una ocasión. Muy pocos faltaron a su compromiso de enviar algo, pero los hubo.

Respecto al impacto social más allá de la academia, el blog parece haber creado un interés diversificado. Hemos podido constatar la utilidad del blog entre estudiantes universitarios de carreras como literatura y periodismo, pero también entre gente ajena al ámbito académico atraída por historias que tocan a su propia familia, a su pueblo o a personajes destacados como Yanga, Diego de Torres, William Lamport o Juan Santos Atahualpa.

El blog como revista virtual con respaldo issn institucional

El blog obtuvo su número ISSN en abril de 2014. En virtud de un acuerdo con la Biblioteca Nacional de España, órgano encargado de la gestión de los ISSN en España, para los blogs de Hypothèses que reúnan ciertos requisitos como tener contenidos académicos, una línea editorial y respeto a la periodicidad, el número les es asignado. Esto contribuyó a dar confianza a los colaboradores sobre el reconocimiento de su esfuerzo y la posibilidad de ponerlo en sus respectivas hojas de vida como material divulgativo.

Hemos detectado en fecha reciente que el acceso a las entradas del blog “Los reinos de las Indias” ya no será exclusivamente aleatoria a través de las búsquedas generales en la red. A través del catálogo ‘Hollis +’ de la biblioteca virtual de la Universidad de Harvard, cada uno de los textos publicados en el blog puede ser localizado, ingresando palabras clave como el nombre del autor.

¿El pasado se percibirá en un modo diferente a partir de los blogs? ¿O la escritura de la historia sufrirá modificaciones reales?

La pregunta con la que cerraremos este capítulo no puede ser contestada aún a suficiencia. Necesitaremos muchos años más de experiencia para entender si esta forma de presentar la historia llegará algún día a determinar un cambio en la pedagogía, en la investigación y en la lectura de libros. Por ahora contamos ya con algunas reflexiones.

Podemos rescatar por ejemplo la que hiciera la historiadora Marixa Lasso el 29 de mayo de 2016 y publicada en el periódico *El Espectador*. Ella se preguntaba: “¿Para qué escribimos los historiadores libros de historia y para quién?”.⁴⁸ De esas reflexiones generales muchas ideas son comunes a la relación entre el blog y la academia. Decía ella que la profesionalización de la historia durante la segunda mitad del siglo xx fue positiva al interior de la disciplina, pero

en el esfuerzo de transformarnos en una ciencia social perdimos mucho de nuestro nexos con la literatura. Un legado de la profesionalización de la disciplina fue perder el contacto con el público general debido a la especialización del lenguaje. Empezamos a escribir cada vez más para especialistas y menos para un público amplio [...] Si somos, como creo, depositarios cruciales de la memoria colectiva, tenemos que prestar atención a la narrativa. Tenemos que escribir para que nos quieran leer. No podemos seguir dándonos el lujo de escribir sólo para nosotros mismos.⁴⁹

Jurandir Malerba, profesor de la Pontificia Católica de Rio Grande escribió en la *Revista Brasileira de Historia* de São Paulo un largo texto sobre las implicaciones que para el historiador tiene la difusión de la historia en el amplio universo de internet, las series televisivas, las exhibiciones museográficas, las novelas históricas o las revistas divulgativas. Él se preguntaba, ¿cómo mantener el control de nuestra profesión y cuál es nuestro compromiso en ese proceso en el que ya muchos son conscientes de la construcción de su propia historia?⁵⁰ Malerba se queda en el llamado a proponer respuestas y a encarar definitivamente el preocupante planteamiento que hace dos décadas hiciera

48 Marixa Lasso, “Por qué y para quién escribimos los historiadores?”, *El Espectador*, 29 de mayo de 2016, <http://www.elespectador.com/noticias/cultura/y-quien-escribimos-los-historiadores-articulo-635072>.

49 *Ibid.*

50 Jurandir Malerba, “Os historiadores e seus públicos: Desafios ao conhecimento histórico na era digital”, *Revista Brasileira de Historia* 37, n.º 74 (2017): 135-154. <https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n74-06>.

el norteamericano Wulf Kansteiner cuando advirtió una conciencia creciente “de la insignificancia social y política de la producción histórica académica en las sociedades occidentales contemporáneas”.⁵¹

El blog académico de historia podría ser una de esas respuestas. Y como lo dijieran en su magnífico libro *De Gutenberg a internet*, Peter Burke y Assa Briggs, la edición sin papel no se impuso en la era de internet,⁵² y la lectura y la escritura no han muerto aún. “No es adecuado tratar el ciberespacio en términos de ilusión, fantasía y evasión”.⁵³ El hipertexto del que tanto se habla hoy no es tampoco característico del texto electrónico, pues los *links* ya existían en la edición en papel, lo que ha cambiado, es la rapidez con la que puede accederse a los textos citados.⁵⁴

Creo que el post o entrada del blog ya tiene la madurez para ser considerado a la altura de un artículo científico en miniatura. Y recordemos, de la mano de Burke y Briggs, que la misma Word Wide Web fue visualizada en sus orígenes como una “universidad sin muros”.⁵⁵ A esto podemos sumar este consejo que consideramos sigue teniendo plena vigencia: “A los historiadores cuyo oficio es explorar el pasado, y a los geógrafos, que exploran el espacio y hacen mapas de nuevas rutas comerciales en el sistema de la red, la historia de los medios les ofrece nuevos estímulos para rastrear las autopistas del pasado y explorar viejas rutas comerciales”.⁵⁶

En conclusión, vemos que lo que está cambiando en primera instancia son las formas de mostrar el pasado. Se abren puertas para hacerlo conocer al amplio público, el lenguaje academicista puede simplificarse sin llegar a banalizarse, los tiempos de producción, edición y publicación se han venido acortando. Todo esto necesariamente llevará a un impulso del avance del conocimiento histórico que cada vez es menos endogámico y que podría llegar a ser en un futuro una experiencia realmente colectiva, tanto en su construcción como en su implementación. Los usos de la historia, por ende, podrían llegar a variar. Podríamos aspirar a potenciar cada día más su valor en las sociedades en las que vivimos y a las cuales estudiamos.

51 *Ibid.*, 147-148.

52 Supongo que piensan en los procesos de computarización antes de internet.

53 Assa Briggs y Peter Burke, *De Gutenberg a internet: Una historia social de los medios de comunicación* (Madrid: Santillana, 2002), 363.

54 Jorge Vaca Uribe y Denise Hernández, “Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿Nuevas lecturas?”, *Perfiles Educativos* 28, n.º 130 (2006): 109. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000300006.

55 Assa y Peter, *De Gutenberg a internet*, 354.

56 *Ibid.*, 342.

En los años en los que he trabajado como bloguera historiadora no me había detenido demasiado a reflexionar sobre este nuevo oficio y sobre el impacto que este tendría entre el público. Ahora, nueve años después de iniciadas mis labores en los ‘Reinos de las Indias’, puedo constatar que me he ido convirtiendo en una historiadora pública digital —aunque todavía más digital que pública— que poco a poco se ha ido incorporando en el movimiento llamado “giro digital”. Yo partí con la escritura de este texto propensa a pensar que esta práctica no cambiaba radicalmente a la profesión histórica en sí misma y que tal vez estábamos cambiando solo de formato con la incorporación de algunas prácticas digitales nuevas, pero que esto no modificaba la esencia del proceso investigativo. Pasados los años y analizadas las reacciones de los lectores del blog, me doy cuenta de que en realidad sí estamos incidiendo en el proceso comunicativo de la historia y en lo que Roger Chartier llama apropiación del saber. Como estas acciones no son de una sola vía, ese proceso de alguna forma va moldeando también al historiador bloguero en el manejo de sus tiempos, en su relación con los archivos y en el proceso mismo de escritura y comunicación. Con un blog de historia se puede contribuir al conocimiento entre el público no académico de un período de la historia que antes estaba realmente reservado a los especialistas. Las reflexiones de Serge Noiret⁵⁷ me permiten constatar que he puesto a disposición de cualquiera que quiera leer, fuentes y recursos de análisis de los que antes solo disponían los académicos. Los comentarios de los lectores son fundamentales para entender cómo en realidad estamos conectando con nuestro nuevo público y de qué forma ellos se ven involucrados en nuestras narrativas. A veces esas narrativas pueden tratar de ser utilizadas en sentidos no sospechados por el investigador. Una vez tuve que hacer retirar de un blog nacionalista español una entrada que no había sido pensada para ese uso. Entonces, las necesidades y aspiraciones de los lectores también inciden en los enfoques y ofertas temáticas, así como en el delicado equilibrio entre lo que se quiere comunicar, el modo en el que debe hacerse y la forma en la que deseamos ser percibidos.

No quiero cerrar esta comunicación dejándolos con la falsa idea de que la escritura de la historia en el blog es un asunto ligero. Para llegar a ser divulgador hay que ser primero un investigador serio. No hay que confundir la rapidez de la publicación con la banalidad del conocimiento. Detrás de cada post hay años de experiencia y múltiples horas de investigación, lectura y escritura.

57 Serge Noiret, “Historia digital e Historia pública”. En *La historiografía ante el giro digital: Reflexiones teóricas y prácticas metodológicas*, ed. por Juan Andrés Bresciano y Tiago Gil (Montevideo: Cruz del Sur, 2015), 57-112.

Bibliografía

Fuentes primarias

Aguirre Romero, Joaquín María. “Roger Chartier: Hay que volver a situar al libro en el centro de la educación”. <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero15/chartier.html>. Consultado en junio 25 de 2017.

Antonovich, Jacqueline. “The Historical is Personal: 5th Anniversary Reflections”. <https://nursingclio.org/2017/05/09/the-historical-is-personal-5th-anniversary-reflections/>.

Baca, Robert. “Cita bibliográfica”. <http://peruanista.org/wp-content/uploads/2018/10/resumes.pdf>. Consultado en agosto 2 de 2017. Web no disponible en la actualidad.

Blog ApprentHIST. <https://ahl.hypotheses.org/>.

Blog de Historia: Clionauta. <https://clionauta.wordpress.com/2008/10/08/roger-chartier-pasado-y-futuro-del-libro/>.

Blog de Humanidades y Ciencias Sociales: Hypothèses. <https://es.hypotheses.org/sobre-hypotheses>.

Blog El reportero de la historia. <https://www.facebook.com/reporterodelahistoria/>.

Blog Los Reinos de las Indias. <http://losreinosdelasindias.hypotheses.org/523>.

Blog Los Reinos de las Indias. <https://losreinosdelasindias.hypotheses.org/705#comment-15378>.

Blog Los Reinos de las Indias. <https://losreinosdelasindias.hypotheses.org/perfil-profesional>.

Blog PabloYglesias. <https://www.pabloyglesias.com/memoria-digital-obligatoria/>.

Cebrián, Juan Luis. “La vida en un blog”. *El País*, 27 de noviembre de 2007. https://elpais.com/tecnologia/2007/11/05/actualidad/1194256861_850215.html. Consultado en mayo 7 de 2017.

Darnton, Robert. “The National Digital Public Library is launched”. *The New York Review of Books*, 24 de abril de 2013. <http://www.nybooks.com/articles/2013/04/25/national-digital-public-library-launched/>. Consultado en mayo 2 de 2017.

Espino, Gonzalo. Comentario en el blog *Los reinos de las Indias* a la entrada “Un rey profetizado: El Apu Inga amazónico (II parte)”. URL: <https://losreinosdelasindias.hypotheses.org/705>.

Fagoaga Ricardo A. (@rfagoaga). “Les presento a @nataliasilvapra, historiadora y que tiene uno de los proyectos digitales más ambiciosos para la historia iberoamericana llamado Los Reinos de las Indias #MujeresEnCiencia

- Aquí el blog de la plataforma @hypothesesorg <https://losreinosdelasindias.hypotheses.org>". Twitter, 11 de febrero de 2019. <https://twitter.com/rfagoaga/status/1095021501667991553>. Consultado en febrero 20 de 2019.
- Figari, Percy. "Mensaje interno". *Academia*, 23 de abril de 2019. <https://loc.academia.edu/NataliaSilvaPrada>. Consultado en mayo 2 de 2019.
- Harvard Library. <http://hollis.harvard.edu/>. Consultado en abril 28 de 2017.
- Hernández Busto, Ernesto. "Memoria y olvido en la era de internet". *El País*, 30 de septiembre de 2010. https://elpais.com/diario/2010/09/30/opinion/1285797611_850215.html. Consultado en mayo 25 de 2017.
- Kukso, Federico. "Carlo Ginzburg, tras las huellas de los olvidados de la historia". *La Nación*, 27 de noviembre de 2016. <http://www.lanacion.com.ar/1959223-carlo-ginzburg-tras-las-huellas-de-los-olvidados-de-la-historia>. Consultado en julio 2 de 2017.
- Lasso, Marixa. "Por qué y para quién escribimos los historiadores?". *El Espectador*, 29 de mayo de 2016. <http://www.elespectador.com/noticias/cultura/y-quien-escribimos-los-historiadores-articulo-635072>. Consultado en junio 29 de 2017.
- Rice University, Department of History. "About Moramay López-Alonso". <https://history.rice.edu/publications/books/moramay-lopez-alonso/measuring-up>.
- Universidad de los Andes. "Maestría en Humanidades Digitales". <https://posgradosfacartes.uniandes.edu.co/humanidadesdigitales/>. Consultado en octubre 1 de 2017.
- Wikipedia. "Aletria". <https://pt.wikipedia.org/wiki/Aletria>. Consultado en agosto 3 de 2017.
- Wikipedia. "Miguel de Buría". https://en.wikipedia.org/wiki/Miguel_de_Bur%C3%ADa. Consultado en agosto 3 de 2017.

Fuentes secundarias

- Bergen, Sadie. "From Personal to Professional: Collaborative History Blogs Go Mainstream". *Perspectives on History*, 1 abril de 2017. <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/april-2017/from-personal-to-professional-collaborative-history-blogs-go-mainstream>. Consultado en abril 20 de 2017.
- Blog Clionauta*. <https://clionauta.hypotheses.org/8550>.
- Blog Clíotropos*. <https://cliotropos.wordpress.com/2014/03/15/del-blog-al-libro-impreso-una-propuesta-de-natalia-silva-prada>.

- Blog Clíotropos*. <https://cliotropos.wordpress.com/2016/02/01/arqueologia-bloguera/>.
- Blog Fotografía Histórica del Carnaval*. <http://historycarnivalphoto.blogspot.com/2009/01/>
- Blog Los Reinos de las Indias*. <http://losreinosdelasindias.hypotheses.org/1063>.
- Blog Los Reinos de las Indias*. <http://losreinosdelasindias.hypotheses.org/1186>.
- Blog Los Reinos de las Indias*. <http://losreinosdelasindias.hypotheses.org/mundus-alter>.
- Blog Historia1Imagen*. <https://historia1imagen.cl/blogs-de-historia/>.
- Blog Scielo en Perspectiva*. <http://blog.scielo.org/es/2017/06/29/el-papel-de-los-editores-en-la-evaluacion-por-pares-como-identificar-a-los-malos-revisores/#comment-41136>.
- Bouza, Fernando. *Imagen y propaganda: Capítulos de historia cultural del reinado de Felipe II*. Madrid: Akal, 1998.
- Briggs, Assa y Peter Burke. *De Gutenberg a internet: Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Santillana, 2002.
- Carter, Susan, Cally Guerin y Claire Aitchison. “Los blogs académicos: Su papel en la comunicación científica”. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://www.ucc.edu.co/prensa/2015/Paginas/los-blogs-academicos-su-papel-en-la-comunicacion-cientifica.aspx>. Consultado en agosto 15 de 2017.
- DoctoralWriting SIG. “Supporting candidates to write about the literatura”. <https://doctoralwriting.wordpress.com/>. Consultado en agosto 15 de 2017.
- Gallini, Stefania y Serge Noiret. “La historia digital en la era del Web 2.0: Introducción al dossier Historia digital”. *Historia Crítica*, n.º 43 (2011): 16-37. <https://doi.org/10.7440/histcrit43.2011.03>. Consultado en agosto 10 de 2017.
- Gascuña, Rosa M. “La blogósfera: Un fenómeno de integración conceptual en el subdominio de internet”. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-blogosfera-un-fenmeno-de-integracin-conceptual-en-el-subdominio-de-internet-0/>. Consultado en agosto 30 de 2017.
- Malerba, Jurandir. “Os historiadores e seus públicos: Desafíos ao conhecimento histórico na era digital”. *Revista Brasileira de História* 37, n.º 74 (2017): 135-154. <https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n74-06>. Consultado en mayo 24 de 2017.
- Noiret, Serge. “Historia digital e Historia pública”. En *La historiografía ante el giro digital: Reflexiones teóricas y prácticas metodológicas*. Editado por Juan Andrés Bresciano y Tiago Gil, 57-112. Montevideo: Cruz del Sur, 2015.

- Ortega, Francisco. “Reseña a Natalia Silva Prada, *Los ‘Reinos de las Indias’ y el lenguaje de denuncia política en el mundo atlántico*”. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 44, n.º 1 (2017): 402-406.
- Pons, Anaclet. “‘Guardar como’: La historia y las fuentes digitales”. *Historia Crítica*, n.º 43 (2011): 38-61. <https://doi.org/10.7440/histcrit43.2011.04>. Consultado en mayo 16 de 2017.
- Quiroga, Nicolás. “Blogs de historia: Usos y posibilidades”. *Historia Crítica*, n.º 43 (2011): 62-80. <https://doi.org/10.7440/histcrit43.2011.05>. Consultado en mayo 17 de 2017.
- Silva Prada, Natalia. “Blog Love cooking, love history”. *El Tiempo*, 28 de diciembre de 2020. <http://blogs.eltiempo.com/love-cooking-love-history/>.
- Silva Prada, Natalia. “El blog de Historia: Del aula virtual a la Universidad”. En *“Los reinos de las Indias” y el lenguaje de denuncia política en el mundo atlántico (s. XVI-XVIII)*, 87-93. Charleston: Create Space, 2014.
- Vaca Uribe, Jorge y Denise Hernández. “Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿Nuevas lecturas?”. *Perfiles Educativos* 28, n.º 130 (2006): 106-128. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000300006. Consultado el 5 de julio de 2017.

Cuarta parte

Enseñar y difundir la historia
en la actualidad

Fisuras del tiempo presente en la enseñanza de la historia de Brasil: diálogos con la escena política y la historiografía¹

GABRIELA PELLEGRINO SOARES

Universidad de São Paulo

Introducción

Como profesora e investigadora dedicada, hace muchos años, al campo de la historia de América Latina, siempre me gusta visitar la figura del poeta y ensayista José Martí, muerto en combate contra los españoles, en 1895, en la lucha que ayudaría a poner en marcha para poner fin al yugo colonial en Cuba, conocida como la guerra hispano-americana. Pensador inclinado a asuntos de la educación, Martí defendía que la historia de “nuestra Grecia”, es decir, de las civilizaciones indígenas americanas, fuera enseñada en las escuelas antes de la historia de Grecia “que no es nuestra”.²

Su mirada a “nuestra” América, subyugada por los antiguos imperios coloniales, ya en ruinas, y cobijada por los nuevos —la “otra” América, anglosajona, el “grande hermano del Norte”—, alcanzó contornos literarios y políticos en sus artículos y manifiestos. También se expresó en la primorosa revista dedicada a los niños y jóvenes lectores, *La edad de oro*. Escrita entre julio y octubre de 1889, la revista traducía la preocupación de Martí en “hacer que la infancia de América conozca la tierra en que vive, la defienda y la ame [... el hombre virtuoso no tiene

1 Título original: “Fissuras do tempo presente no ensino de História do Brasil: diálogos com a cena política e com a historiografia”. Traducción a cargo de Aura Hurtado, doctoranda en Historia, Cultura y Pensamiento de la Universidad de Alcalá de Henares.

2 José Martí, *Nossa América* (São Paulo, Hucitec, 1991), 197.

miedo] ‘de los elocuentes que hablan contra su corazón’”, citando *Las Casas* del famoso Sepúlveda.³ En el pico de su éxito, los números de *La edad de oro* fueron más tarde editados como libro por las secretarías de educación de diferentes países hispanoamericanos y distribuido a las nuevas generaciones de lectores.

Los textos de Martí hicieron de la historia una estrategia de afirmación identitaria, de autoconocimiento y toma de conciencia política, algo fundamental para sociedades sobre las cuales pesaban los dolores de siglos de opresión y desprecio. Sin embargo, para el pensador este autoconocimiento no significaba encerrarse sobre sí, sino “injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas”.⁴

Sin embargo, en la enseñanza de la historia que se diseñaba en las escuelas primarias y secundarias del continente, en medio de los procesos de consolidación de los regímenes republicanos, la “nuestra Grecia” permaneció sofocada por las narrativas centradas en los procesos de civilización que, por obra del colonizador, refundaban América.⁵

La enseñanza de la Historia en cuestión

Este texto, originalmente presentado en el “Coloquio Pasado Presente. Difusión del conocimiento histórico en las Américas, siglos XIX-XXI”, en el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) en 2017, se propone reflexionar sobre las encrucijadas de la Historia en el Brasil actual y sobre los lugares reservados a la historia de las poblaciones amerindias en la historiografía, en la escena política y en los currículos escolares. El texto fue actualizado para cubrir los acontecimientos más recientes, aunque mantiene su tono ensayístico, de una reflexión sobre la escritura y enseñanza de la historia en diálogo con las dinámicas del tiempo presente.

3 El escritor cubano José Martí (1853-1895) fue autor de la publicación periódica para niños *La edad de oro*, que posteriormente fue editada como libro en diversos países latinoamericanos. José Martí, *La edad de oro* (Montevideo: Colección Atlántico del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1945).

4 *Ibid.*

5 Para el caso de Brasil, la organización narrativa sobre los orígenes de la nación tuvo lugar antes de la irrupción del régimen republicano. Sobre el papel del Instituto Histórico y Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado en 1838, durante el período imperial de la Regencia, véase Temístocles Cezar, *Ser historiador no século XIX: O caso Varnhagen* (Belo Horizonte: Autêntica, 2018). La trayectoria del IHGB alcanza y, a partir de 1889, atraviesa el período republicano.

En virtud de las turbulencias políticas que el país viene atravesando en los últimos años, en particular desde 2018, con el proceso electoral que en 2019 llevó a la Presidencia de la República un candidato identificado con plataformas conservadoras y autoritarias, la agenda de los debates y desafíos que se plantean en este campo se transforman rápidamente.

En medio de la polarización de la opinión y de las fuerzas políticas, la historia se tornó un explosivo campo de disputas. La historia escrita en la academia y la historia narrada por buena parte de los libros didácticos que el Ministerio de Educación hace llegar a las escuelas públicas en todo el país desde la creación del Plan Nacional del Libro Didáctico (PNLD) en 1985 fue acusada de “ideológica” y “comprometida”, profesando contenidos nocivos a la buena formación de la juventud y contrarios a los verdaderos valores patrióticos.

Ciertos conceptos comúnmente usados por los historiadores y autores de libros escolares se tornaron blancos preferidos de ataques: “golpe”, para referirse a los acontecimientos que depusieron el gobierno civil del presidente João Goulart en 1964; “dictadura”, para definir los gobiernos militares que se instalaron a partir de ese momento; y “género”, asociado a la emergencia de los abordajes que valorizan y discuten los papeles de la mujer en la historia.

Temas centrales de la historia de Brasil como la esclavitud de las poblaciones africanas y afrodescendientes, o el gradual avance de la frontera sobre los territorios indígenas y las formas de resistencia que se crearon en los contactos y confrontaciones fueron también objeto de revisionismos que atenuaban su importancia y gravedad.⁶

De la misma forma, la historia de América Latina fue puesta en la mira de ataques y relecturas, en particular, en lo que respecta a temas asociados a

6 La productora Brasil Paralelo se ha especializado en la elaboración de videos de amplia divulgación por internet, sistematizando narrativas revisionistas y negacionistas sobre temas centrales de la historia y la enseñanza de la historia de Brasil. Con frecuencia, esas narrativas aprovechan brechas de debates académicos poniendo en cuestión interpretaciones clásicas sobre esas temáticas para promover, con extraordinaria arbitrariedad, su deconstrucción. En el Brasil actual, ha habido frecuentes declaraciones del Gobierno sobre su disposición de remirar los criterios que caracterizan el “trabajo esclavo” con vista a volverlos menos rígidos. Al mismo tiempo, el Gobierno fragiliza las instancias de protección a las reservas indígenas en diferentes regiones del país, particularmente en la Amazonía, y amenaza con revisar su demarcación.

* Las demarcaciones de reservas indígenas han respondido a largos procesos de movilización por parte de los pueblos indígenas que le exigen al Estado territorios protegidos para su pervivencia. [Nota de la traductora]

movimientos de izquierda antiimperialista. La Revolución cubana, el Chile de Salvador Allende, entre otros, ganaron reconocimiento en las publicaciones orientadas al gran público con narrativas de aguda deconstrucción.⁷ Son obras que apelan al mercadeo, bien editadas, de fácil consumo, ampliamente divulgadas por medio de publicidad y a través de las redes sociales, además de bien ubicadas en los puntos de venta, las cuales ayudan a sembrar en el sentido común percepciones que deconstruían la relevancia de las luchas sociales, de los líderes políticos más progresistas, de los regímenes y acontecimientos marcados por opresión y violencia.

El deseo de monitorear y controlar las narrativas que significan el pasado histórico para los niños y jóvenes en edad escolar ganó cuerpo institucional en 2004, con la creación del movimiento “escuela sin partido”. Defendido por la llamada bancada evangélica del Congreso Nacional, en las asambleas legislativas y en las cámaras municipales, el movimiento buscó crear herramientas legales para cohibir la libertad de expresión de los profesores, y muy fuertemente de los profesores de historia, cuando se abordaban asuntos políticamente sensibles. Entre otros recursos, la “escuela sin partido” incitaba a los alumnos a filmar a sus profesores en el salón de clases para sustentar sus denuncias.

Aunque, después de alcanzar una enorme repercusión en los años que siguieron a la destitución de Dilma Rousseff de la Presidencia de la República por el Congreso Nacional, y una pérdida significativa de su ímpetu en 2016, hasta su disolución en 2019, este movimiento contribuyó a crear una atmósfera de control y vigilancia por parte de las familias sobre los profesores de sus hijos. No fueron pocos los casos de profesores despedidos por acusaciones de haber expresado posiciones y sustentado interpretaciones señaladas como “comunistas”.

En el ámbito epistemológico, las lecturas revisionistas de la historia que daban sustento a la ola política conservadora ponían en jaque la propia noción de verdad, negando el reconocimiento de evidencias documentales relativas a acontecimientos históricos ampliamente comprobados como, entre muchos otros ejemplos, la práctica de tortura por el régimen militar.⁸ Los llamados “negacionismos” en Brasil, se encuentran con otros “negacionismos” internacionalmente producidos en la contemporaneidad sobre temas centrales, como el Holocausto.

7 El caso más conocido es el de *Guía políticamente incorreto da América Latina*, de Leandro Narloch e Duda Teixeira (São Paulo: Editora Leya, 2011), uno de los volúmenes de la colección de las “Guías políticamente incorrectas”, que alcanzó extraordinario éxito editorial.

8 Un análisis preciso y más amplio sobre el tema puede ser encontrado en el libro de Sônia Meneses, *História, Memória e Direitos* (São Paulo: Letra e Voz, 2019).

Hasta el momento, las perspectivas revisionistas y negacionistas han tenido poco impacto sobre los libros escolares. En Brasil, el Gobierno federal, a través del Ministerio de Educación (MEC), es responsable por un monumental programa de compra de libros didácticos de las diferentes disciplinas escolares para distribución en los establecimientos públicos de todo el país. El llamado PNLND analiza y evalúa las obras inscritas por las editoriales en una convocatoria pública para los diferentes niveles del sistema escolar — Enseñanza Fundamental I, Enseñanza Fundamental II y Enseñanza Media (la Enseñanza Superior corresponde a las universidades)—. Para los años de vigencia de la convocatoria, las obras aprobadas en el PNLND pasan a integrar una lista oficial a través de la cual cada escuela escoge el material que prefiere recibir, por intermedio del Ministerio.

El último PNLND para Enseñanza Fundamental II, realizado en 2017, tenía como principal directriz la conformación de las obras a partir de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), documento que, después de largos trabajos e intensas discusiones, fue aprobado por el Consejo Federal de Educación en dos etapas, en 2017 y 2018. Para la disciplina de la historia, la versión final del BNCC incorporaba y refrendaba perspectivas “progresistas” relativas a la valorización de la historia indígena, de la historia de África y de los afrodescendientes y de la presencia de la mujer en la historia, además de dedicar mayor atención a los contenidos de las Américas.

No por casualidad, en los últimos años las corrientes conservadoras, revisionistas y negacionistas vienen atacando a los “autores del MEC” y sus perspectivas “de izquierda”. Y en los tiempos que actualmente corren ya hubo manifestaciones del nuevo Gobierno sobre el tenor de las orientaciones que deberían regir la compra de los libros escolares en Brasil. Por su impacto mercadológico, el programa del Gobierno federal tiene gran influencia sobre las tendencias de la producción editorial en ese segmento.

Una Base Nacional Común Curricular: ¿novedades?

En el primer semestre de 2016, el Ministerio de Educación abrió para consulta pública la primera versión de la llamada Base Nacional Común Curricular / Área de Ciencias Humanas / Componente Curricular Historia. La comunidad de historiadores fue tomada por sorpresa, pues no se sabía que un documento de esa naturaleza estaba siendo elaborado por el MEC. Tampoco había claridad sobre el papel que este desempeñaría en las políticas educativas brasileras, sobre el impacto que tendría en los exámenes nacionales y locales aplicados a los alumnos en los años finales de los ciclos de educación básica, o sobre su

impacto en la selección del material didáctico comprado a gran escala por el Gobierno y distribuido a las escuelas públicas.

La repercusión del documento publicado por el MEC fue aún mayor porque, en lo que respecta a la historia, traía una propuesta muy controvertida y, al mismo tiempo, llena de errores factuales e imprecisiones conceptuales. En la Asociación Nacional de Historia (ANPUH), en las Universidades, en los colegios y en los medios de comunicación, tomó forma un intenso debate. Yo misma participé en las discusiones, asumiendo posiciones que dicen mucho sobre las polaridades que demarcan el campo de enseñanza de historia en Brasil, sobre las disputas simbólicas en torno del pasado y la memoria.

Lo que estaba en juego, fundamentalmente, era la crítica a la perspectiva de que la enseñanza de la historia debería prioritariamente presentar a los alumnos las matrices formadoras de la sociedad brasilera: indígenas, negros, blancos, entrevistados por un prisma casi atemporal, que afirmaba la presencia y la tenacidad de los grupos subalternos y de la nación, en detrimento de las perspectivas más universalizantes.

La afirmación ideológica de la “identidad nacional” —y de una identidad nacional asociada a los “oprimidos” y sus estrategias de resistencia cultural— se sobreponía a las concepciones y métodos de aprendizaje que privilegian la historicidad y sus diferentes temporalidades, con la densa narrativa de la historia política, con la visión más completa y el abordaje crítico de los contenidos.

En esa historia nacional “mutilada”, temas como el gobierno de Getulio Vargas y la dictadura militar estaban prácticamente ausentes.

El documento sugería una enseñanza de historia fragmentada, superficial y estereotipada, que valorizaba sobre todo las experiencias cotidianas y elaboraciones identitarias de los alumnos y relegaba a un segundo plano la meta de favorecer la apropiación de contenidos más universales. Aunque la propuesta tuviera como objetivo formar ciudadanos y fortalecer la democracia en el país, terminaba reforzando asimetrías entre los alumnos que dependen fundamentalmente de la escuela para desarrollar una educación “formal” y otros que reciben estímulos más diversos en virtud del ambiente familiar y socioeconómico del cual hacen parte.

Naturalmente, las perspectivas críticas en el abordaje de la historia y los “problemas” puestos por el tiempo presente —sociales, económicos, culturales, étnicos, etc.— constituyen una herramienta indispensable en todas las dimensiones de investigación, enseñanza, construcción y discusión del conocimiento histórico. Y, en ese sentido, eran bienvenidas las preocupaciones presentes en el documento de sensibilizar a los estudiantes frente a las cuestiones de las relaciones de trabajo desigual o coercitivas, de las relaciones étnicas y de género,

de las formas de dominación colonial e imperial de algunos pueblos sobre los otros o de los modos de ejercicio de poder en el interior de una misma sociedad.

Eran igualmente importantes las preocupaciones por reservar en el currículo un lugar para la historia de Brasil, de las Américas y de África, de amerindios y afroamericanos.⁹ Pero todos esos aspectos corrían el riesgo de ser neutralizados, si la historia fuera vaciada en favor del argumento político. Era importante que el documento identificara contenidos claros para cada año escolar, bien alineados entre sí y, al mismo tiempo, basados en estructuras bien definidas, como es propio de la historia.

Aunque la base curricular confiriera un lugar destacado a los pueblos “amerindios”, la propuesta oscilaba entre una valorización un tanto abstracta de esas poblaciones y el énfasis en los efectos destructores del “colonialismo” y “gamonalismo”. Perdía la oportunidad de tratar la rica movilización de esos grupos, al lado de trabajadores urbanos, campesinos y peones imbricados en la “grande escena” cultural y política de los siglos XIX y XX.

Los avances recientes de la historiografía confirieron una creciente importancia a las perspectivas de la historia comparada y a las historias conectadas que presionan y suavizan los marcos eurocéntricos que tradicionalmente nortean la producción del conocimiento histórico.¹⁰ La búsqueda de conexiones que posibilitan la narrativa de la historia por otros ángulos, con delimitaciones espaciales, que lanzan luz sobre regiones que acostumbraban a quedar en la sombra, han enriquecido este campo en las esferas de investigación y de enseñanza de la historia. Considero que en ese terreno los profesores pueden alzar vuelos elevados, sabiendo que parten y retornan a un piso firme, en que la historia de Brasil se entrelaza con movimientos históricos que no pueden ser encerrados en una reverencia a lo nacional y sus matrices sociales y culturales.

Aunque actualmente estemos de nuevo cara a cara con las fuerzas más conservadoras de la sociedad brasilera, las cuales vienen dando fin a derechos laborales, reservas indígenas, tierra *quilombola*,¹¹ políticas de inclusión social,

9 De hecho, las carreras de Historia y Licenciatura en Historia han procurado acompañar el cambio en la legislación brasilera para que sean contemplados los contenidos ahora obligatorios.

10 Una buena referencia sobre la trayectoria de esos abordajes puede ser encontrada en Maria Ligia Prado, “Repensando a história comparada na América Latina”, *Revista de História*, n.º 153 (2005): 11-33.

11 Se refiere a las tierras de las comunidades negras que habitan zonas rurales y, en menor medida, urbanas [Nota de la traductora].

sea por medio del programa *bolsa familia*¹² o de la expansión de universidades públicas y gratuitas, considero que la enseñanza de la historia no debe ser reducida a jergas binarias y simplificadoras.

La tercera versión de la Base Nacional Común Curricular, aprobada al final de intensas polémicas y de trabajos de reelaboración, aseguró un lugar predominante a la historia de las Américas y de África, de amerindios y afroamericanos, sin excluir los contenidos y la perspectiva de los contactos, confrontaciones y entrelazamientos con la historia de Europa y de otras regiones del mundo, de las primeras épocas históricas a la contemporaneidad.¹³

Historia indígena: miradas historiográficas

La enseñanza crítica de la historia puede beneficiarse de la vigorosa renovación de la historiografía enfocada en uno de los ejes privilegiados por la BNCC. Escogí abordar la historia indígena, por ser una de mis líneas de investigación, sin embargo, también la historiografía ha producido excelentes frutos sobre las poblaciones afrobrasileras.

La manera como la historia indígena viene complejizándose a partir de los diálogos con la antropología, de las discusiones sobre las representaciones identitarias y simbólicas en el ámbito de la historia cultural, y de las presiones políticas del presente demuestra que la “historia nacional” y su enseñanza no pueden, ni deben, aislarse de los flujos y conexiones que la hacen expandirse.

Paso ahora a llamar la atención sobre cómo esas transformaciones vienen siendo iluminadas por la historiografía. Estas consideraciones están orientadas por los problemas que me he planteado frente a las formas por las cuales los indios respondieron a la colonización y a la formación de los Estados nacionales en las Américas.

El argumento que me gustaría desarrollar es que las interpretaciones históricas que valorizan la agencia indígena (las estrategias indígenas para

12 Programa de subsidio directo a las familias más pobres de amplia repercusión en Brasil [Nota de la traductora].

13 Ciertamente, no se conocen los intereses involucrados en su promoción. Hay indicios de que la Base recibió un fuerte apoyo de la Fundación Lemann (del banquero Paulo Lemann), que con la justificación de asegurar una enseñanza más homogénea y de calidad en las diferentes disciplinas escolares en todo el territorio brasilero, pasaría a controlar la producción de material didáctico y la aplicación de procesos de evaluación sobre profesores y alumnos. En cuanto a lo que será hecho sobre la tercera versión de BNCC, aún no se pueden hacer afirmaciones.

interactuar con las formas de dominación cultural, política y económica desde la Conquista, que al mismo tiempo se transformaron para proteger diferentes dimensiones de sus propios modos de vida y de su cosmovisión) son interpretaciones que alimentan y contribuyen a un proceso en curso en la actualidad; me refiero al reconocimiento y afirmación del derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación y promoción de las condiciones materiales y simbólicas para ese fin.¹⁴

En las últimas décadas, corrientes de la historia y la antropología se vienen encontrando en un campo de conocimiento denominado etnohistoria. En términos generales, para la antropología esto responde a un proceso de distanciamiento en relación con las visiones que *esencializaban* al indio, al asociarlo a estructuras sociales y simbólicas “originales” y “puras”. Por el contrario, esas corrientes buscan hoy reconocer y valorizar los llamados procesos de *etnogénesis*. Desde los estudios de Frederick Barth, entre otros, se entiende que las identidades son referencias fluidas y cambiantes “que se construyen por medio de complejos procesos de apropiaciones y resignificaciones culturales en las experiencias entre grupos e individuos que interactúan”.¹⁵ Cada vez más presente en estos enfoques, el término “etnogénesis” reafirma la articulación entre procesos endógenos de transformación y procesos introducidos por la presencia europea. En esa dinámica de (re)construcción de identidades, el énfasis recae sobre la acción consciente y creativa de los actores nativos, acción que es abordada tanto desde las cosmologías arraigadas, como por lecturas del contexto colonial.¹⁶

Por su parte, para la historia, las renovaciones teóricas de las últimas décadas impulsaron una revisión de las narrativas que relegaban a los indios a un segundo plano y los percibían como simples víctimas del avance inexorable de la colonización y de los Estados nacionales (por ejemplo, *The Cambridge History of Native American People*, obra publicada en los años ochenta por Cambridge University Press).

En el caso de Brasil, los estudios realizados por autores como Manuela Carneiro da Cunha y Maria Regina Celestino de Almeida, entre otros, indican que las

14 Para abordar el tema, incorporo pasajes del capítulo de mi autoría “Direitos ancestrais indígenas, mediações culturais e horizontes políticos do presente”, en *Brasil em dois tempos: História, pensamento social e tempo presente*, ed. por Eliana Dutra (Belo Horizonte, Autêntica, 2013), 357-369.

15 Maria Regina Celestino de Almeida, *Metamorfoses indígenas: Identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro* (Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003), 24.

16 John Manuel Monteiro, “Entre o etnocídio e a etnogênese: Identidades indígenas coloniais”, en *Tempos índios: Histórias e narrativas do Novo Mundo*, ed. por Carlos Fausto y John Monteiro (Lisboa: Museo Nacional de Etnología, 2007), 29.

poblaciones indígenas también emprendieron procesos judiciales en defensa de sus intereses, escribían cartas a las autoridades políticas y negociaron los términos de tratados de paz. A la luz de las evidencias que reuní en mis investigaciones sobre México, mi hipótesis es que esa práctica fue mucho menos abundante en comparación con la Nueva España y el México decimonónico en virtud, sobre todo, de los niveles de integración entre las poblaciones indígenas y el orden tanto colonial como nacional. Los pueblos indígenas se insertaron en dinámicas económicas, sociales y políticas del territorio más amplio del Vice Reino y más tarde del Estado nacional de forma muy distinta de las aldeas indígenas formadas por la Corona portuguesa en América y controlados especialmente por los jesuitas en la América portuguesa hasta el momento de su expulsión.

Aun así, hay importantes indicios de ese tipo de expedientes en diferentes momentos de la historia colonial y del Brasil independiente. Antes de la ley *pombalina* de 1755, que estableció la libertad incondicional del indio contra la esclavización por guerra justa y por expediciones de rescate, en diferentes regiones de la colonia habían sido creadas las Juntas de Misiones, compuestas por autoridades locales y religiosas, para controlar y juzgar la legitimidad de los casos de esclavitud. Las investigaciones que discuten la acción ambigua de esas Misiones, que no pocas veces hicieron concesiones a los intereses de los colonos, ávidos de mano de obra, han revelado, en contrapartida, la participación activa de los propios indios, que ejecutaron acciones y obtuvieron éxitos judiciales en la demostración de la ilegitimidad de su cautiverio.

De acuerdo con Maria Regina Celestino de Almeida, los indios *aldeados*¹⁷ con frecuencia resultaron envueltos en las contiendas coloniales en torno de los regímenes de trabajo y de la posesión de la tierra por medio de solicitudes que enviaban al rey o al Consejo Ultramarino, en la condición de súbditos cristianos. Pues, a pesar de las condiciones limitadas y opresivas, las aldeas establecidas por misioneros ofrecían a los indios algunas garantías y hasta privilegios en comparación con el tratamiento dado a las personas en condición inferior, como indios esclavos y negros. Tenían derechos a la tierra, aunque mucho más reducida frente a la posesión original; tenían derecho a no ser esclavos, aunque fueran sometidos a obligaciones de trabajo; tenían derecho a volverse súbditos cristianos, aunque tuvieran que bautizarse y renunciar a sus creencias y costumbres. Los caciques tenían derecho a títulos, cargos, salarios y prestigio social. Dentro de esas condiciones, aún limitadas y restringidas, los indios *aldeados* encontraron posibilidades de actuar para hacer valer ese mínimo de derechos

17 Se refiere a los indígenas agrupados en aldeas por parte de misiones religiosas hasta finales del siglo XVIII cuando el marqués de Pombalina expulsa a los jesuitas y prohíbe esta práctica [Nota de la traductora].

que, incluso con su carácter oscilante, les garantizaba la ley, que hicieron valer hasta el siglo XIX.¹⁸

De acuerdo con la historiadora, aunque haya limitaciones de fuentes, las peticiones y requerimientos de los líderes de las aldeas y las autoridades coloniales al rey ofrecen pistas interesantes no solo sobre la construcción de la memoria de los indios *aldeados* —años de servicios prestados al rey y los grandes logros, como defender las fronteras del rey luso—, sino también sobre la apropiación de los valores y glorias de la sociedad colonial para enaltecer sus acciones, aumentar reconocimiento social y buscar explicaciones plausibles para su condición de aliados y subordinados de los portugueses.¹⁹

Este proceso no fue exclusivo de Minas Gerais y fue estudiado por Jonh Monteiro para el caso de São Paulo. Al analizar la estructura y dinámica de la esclavitud indígena en São Paulo en los dos primeros siglos de la colonización, el autor mostró que, desde la intensificación de la intromisión regia, sobre todo cuando llega el primer oidor permanente, a finales del siglo XVII, los propios indios pasan a ser autores frecuentes de peticiones y litigios, buscando la libertad a partir de argumentos fundamentados en el conocimiento de la legislación vigente. Frente a la ley, el cautiverio de indios era ilegal (Monteiro 1994, 216).

Con la expulsión de los jesuitas y las reformas pombalinas a mediados del siglo XVIII, que tenían un carácter asimilacionista, en lo que refería a las políticas enfocadas en los indios, terminaron fragilizando estos grupos sociales. Las villas avanzaron sobre las tierras *aldeadas*, los recién instituidos directores de aldeas hicieron con frecuencia uso arbitrario de su poder tutelar sobre los indios *aldeados*. Se prohibieron las costumbres y rituales de las poblaciones autóctonas, con vista a su progresiva miscegenación. A lo largo del siglo XIX, el proyecto asimilacionista convivió con un continuo avance sobre la frontera del sertón (*sertão*), donde prevalecía la confrontación y la ley del más fuerte. Son incontables los casos de indios que se movilizaron para reafirmar la permanencia de sus aldeas y asegurar institucionalmente el control sobre las tierras que les habían sido concedidas por la Corona en la época colonial. Sin embargo, la Ley de Tierras de 1850, como sugirió la historiadora Vânia Losada Moreira, no discutía el problema de las tierras indígenas.²⁰ Los viejos derechos y compro-

18 Maria Regina Celestino de Almeida, *Os índios na história do Brasil* (Río de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2010) 85-86.

19 *Ibid.*, 87.

20 Vânia Losada Moreira, “Territorialidade indígena em tempo de reforma, Brasil e México entre 1750 e 1850: Apontamentos sobre duas historiografias” (conferencia, Congreso Internacional de AHILA, 7 de septiembre de 2011).

misos se deshacían en el ámbito del Estado nacional que, aunque monárquico, operaba bajo la lógica de formación de la unidad nacional. Fugándose para aislarse en la selva, rearticulándose en *aldeamientos* que congregaban étnicas diversas siendo necesario redefinirse continuamente desde el punto de vista identitario, y miscegenándose en los espacios que les era posible insertarse, los pueblos indígenas de Brasil llegaron al siglo xx con una experiencia sorprendente para luchar por tierras y derechos.

Poblaciones indígenas en Brasil: memoria y enseñanza de la Historia

Sobre un terreno tenso, polarizado y disputado se oponen grupos que conciben la enseñanza de la historia, por un lado, como un medio para valorizar el lugar en la historia y las posibilidades de “agencia” de los grupos sociales menos favorecidos, y, por otro lado, aquellos que piden borrar de la historia y la memoria social las experiencias sociales que dieron lugar a rebeldía, resistencia, confrontación y transformación de las estructuras de poder y dominación existentes en diferentes épocas.

¿Qué lugar se dedica hoy a las poblaciones indígenas del Brasil en los terrenos de la historia, de la memoria y del presente? Mi propio hijo pequeño no hace mucho tiempo quiso reconfirmar: “¿Pero, finalmente, los indios aún existen?”. Y tengan en cuenta que soy, desde muy temprano, una apasionada por el tema. Yo misma fui una joven estudiante en la época en que muchos de nosotros celebrábamos los “pueblos de la floresta”, una imagen acuñada por Chico Mendes (1944-1988), cauchero oriundo del Acre, más tarde asesinado. Otros tantos activistas fueron asesinados después de él, como la hermana Dorothy Stang (1931-2005) en Pará. Crímenes que, en gran parte, continúan impunes.

No existe en Brasil un Museo Nacional de Antropología del porte del que encontramos en la Ciudad de México, y muchos de los niños brasileiros se relacionan con esa temática a la distancia, distancia a veces rota por la adquisición de un souvenir de artesanías, por la celebración en la escuela del día del indio, por el uso de palabras en tupí-guaraní cuando la curiosidad aflora y se llega a indagar sobre su origen, por eventuales producciones de la industria cultural, como el filme “Tainá, una aventura en la Amazonía”, que tímida, pero delicadamente, presenta una niña indígena de la región del río Negro como heroína.

Los indígenas también fueron capturados por las artes brasileiras desde los primeros tiempos de la formación del Estado nacional. En la primera mitad del siglo xx, pintores que, por medio de rupturas estéticas y temáticas, buscaban

reinventar Brasil representando culturas originarias, poniéndolas en diálogo con la modernidad, poblaron el movimiento modernista. Vicente do Rego Monteiro (1899-1970), artista pernambucano que dividió su vida entre París y las principales ciudades brasileras, incorporó en su obra de los años veinte elementos de la cerámica amazónica (marajoara y tapajó), temáticas de la cosmogonía tupí y de los sincretismos religiosos.

Dentro de los antecedentes de la incorporación de expresiones culturales amazónicas en las artes brasileras se encuentra la recreación de la canción de arrullo del pueblo pareci en 1919, por parte de Heitor Villa Lobos (1887-1959) en la obra “Ená-môkôcê-cê-maká”. El compositor y maestro se basó en una partitura de un canto indígena registrada por Edgar Roquette Pinto (1884-1954), médico integrante de la expedición comandada por Cândido Rondon a “Serra do Norte”, comprendida por partes de Mato Grosso, Amazonas, Pará, Acre y Guaporé (actual Rondônia). Roquette-Pinto reunió datos sobre los indios parecis y nhambiquaras en el documento “Nota sobre os Índios Nhambiquaras do Brasil Central” y en el libro *Rôndonia*, que sería publicado en 1917.

Así mismo, la llegada a Brasil del etnólogo belga Lévi-Strauss en 1935, como integrante de la misión francesa que fundó la Facultad de Filosofía de la Universidad de São Paulo, contribuyó a destacar la riqueza antropológica que nos rodeaba. Entre 1937 y 1938, realizó expediciones a los “confines de Goiás” y a la sierra de los parecis en Mato Grosso y, en 1938, cuando estableció contacto prologado con los indios nambikwara. Como relata Fernanda Aires Pixoto,

La misión de Lévi-Strauss visitó también los Bororo y los últimos representantes de los Tupi-Kaguahib del río Machado, considerados desaparecidos, relata Lévi-Strauss en *Tristes trópicos* (1955). Allí, finalmente, el etnólogo alcanza el momento tan esperado. El viaje real se encuentra, por primera vez, con el viaje soñado, sorprendiendo al viajero que al reencontrar a sus antecesores cierra un ciclo: “No hay perspectiva más deslumbrante para el etnógrafo que la de ser el primer blanco en penetrar en una comunidad indígena [...] Yo revivía, pues, la experiencia de los antiguos viajeros”. (Lévi-Strauss 1957, 346)²¹

A mediados del siglo xx, se comenzó a discutir la creación del Parque Indígena Xingu en el estado de Mato Grosso, el cual fue inaugurado en 1961; otros así surgirían después de la Constitución de 1988. Los sertanistas hermanos Villas-Boas integrantes de la “Marcha para el Oeste”, idealizada por el presidente Getúlio Vargas, tuvieron un papel fundamental en ese proceso.

21 Fernanda Peixoto, “Lévi-Strauss no Brasil: A formação do etnólogo”, *Mana* 4 (1998): 79-107. <https://doi.org/10.1590/S0104-93131998000100004>.

En esos años, la construcción de Brasilia en el Brasil central aproximó el sertón (*sertão*) y los indígenas a la “nación”. Y durante los gobiernos militares, la construcción de la carretera Transamazónica situó la frontera en el corazón del territorio hasta entonces inmenso y casi insuperable, donde los indígenas “isolados” podían aún abrigarse, como lo habían hecho los bororo de Lévi Strauss.

La violencia del avance de la frontera produjo respuestas contundentes en la Carta Magna de 1988. Esta nueva Constitución representó un avance notable en el respaldo a la formación de reservas indígenas. En 2005, la homologación por el gobierno de Luis Inácio Lula da Silva de la Reserva Raposa Serra do Sol, en Roraima, después de ser tramitada en el Supremo Tribunal Federal (STF), con defensa sustentada por la abogada indígena Joênia Bastita de Carvalho, significó una importante victoria de la movilización en pro de la recuperación de los territorios ancestrales.

Los Estados nacionales rigidos en la actualidad por el principio de ciudadanía y de los derechos iguales necesitan buscar herramientas políticas y jurídicas que les permitan lidiar con derechos desiguales, considerados legítimos. Refrendada por las mudanzas en curso en la historia y la antropología, la legitimación de esos derechos reposa sobre criterios basados en operaciones identitarias dinámicas. En años recientes, existió un espacio para que constituyeran el argumento para reivindicaciones de territorios y derechos. Sin embargo, los términos de la negociación dependen sobre todo de la correlación de fuerzas.

Si en el siglo XIX, las poblaciones indígenas procuraron reafirmar derechos conquistados durante la época colonial —derechos particularistas, corporativistas, basados en la condición específica de ser indígenas, mestizos y de ser súbditos de las monarquías ibéricas— de cara a las concepciones universalistas de los liberalismos decimonónicos; en la segunda mitad del siglo XX, los derechos humanos postulados como universales por la ONU prevén el derecho a la autodefinición, autodeterminación y afirmación de las particularidades de los pueblos.²²

Creíamos que con todas estas conquistas, las mayores incertidumbres estaban en las tensiones entre el mundo de la norma y de las prácticas sociales, que siempre avanzan y desafían lo acordado. Sin embargo, la verdad es que cada día que pasa desde el golpe parlamentario de 2016, las incertidumbres

22 Dos documentos de alcance internacional han guiado los debates sobre los derechos de los pueblos indígenas en las últimas décadas, la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989 y la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007.

surgen respecto a la propia legislación, que está siendo poco a poco reescrita por caminos profundamente antidemocráticos.

En 2020, las reservas *ianomâmis* en la Amazonía, así como los territorios otorgados a otras etnias, están en la mira de las maniobras políticas para fragilizarlas, respondiendo a intereses de expansión de la frontera agrícola y de las actividades de minería. En este sentido, la reciente tentativa del Gobierno federal para transferir las reservas indígenas bajo competencia del Ministerio de Agricultura, se suma a otras tantas de la misma índole. En este caso, el STF determinó su permanencia en la Fundación Nacional del Indio (Funai) como órgano oficial al cual las reservas se subordinan.

Las constataciones tristes e indignadas sobre el momento actual —pero no aún derrotadas— reiteran mi perspectiva de que la historia indígena sea estudiada y enseñada en su dinamismo y complejidad, para así servir a las acciones del presente. A pesar de todo, tal vez porque en Brasil el indio nunca haya dejado de ser visto como el *otro*, actualmente exista más espacio para que su diversidad sea reconocida y protegida.

Y para que la respuesta a un niño que poco a poco organiza su perspectiva frente al mundo siempre pueda ser que los pueblos indígenas siguen firmes en el vínculo entre el presente y el pasado. Una respuesta animada por el reconocimiento del valor de “nuestra Grecia”.

Bibliografía

- Abreu, Martha y Rachel Soihet, eds. *Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologías*. Río de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- Almeida, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: Identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Río de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- Almeida, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Río de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2010.
- Araújo, Brisa y Vanessa Teixeira. “Conferência proferida no curso de História da América Independente II”. Conferencia pronunciada en la Universidade de São Paulo, 12 de septiembre de 2012.
- Carneiro da Cunha, Manuela, ed. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- Cezar, Temístocles. *Ser historiador no século XIX: O caso Varnhagen*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

- Dutra, Eliana, ed. *Brasil em dois tempos: História, pensamento social e tempo presente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- Hill, Jonathan, ed. *History, Power and Identity: Ethnogenesis in the Americas, 1492-1992*. Iowa: University of Iowa Press, 1996.
- Iwgia (International Work Group for Indigeneous Affairs). Acceso el 22 de noviembre de 2021. <https://www.iwgia.org/en/>.
- Katz, Friedrich. *Revolução, rebelión y revolución: La lucha rural en México del siglo xvi al siglo xx*. México: Era, 1990.
- Martí, José. *La edad de oro*. Montevideo: Colección Atlántico del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1945.
- Martí, José. *Nossa América*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- Meneses, Sônia. *História, memória e direitos*. São Paulo: Letra e Voz, 2019.
- Monteiro, John Manuel. Apresentação. *Revista de História*, n.º 154 (2006): 9-12.
- Monteiro, John Manuel. “Entre o etnocídio e a etnogênese: Identidades indígenas coloniais”. En *Tempos índios: Histórias e narrativas do Novo Mundo*. Editado por Carlos Fausto y John Monteiro, 25-65. Lisboa: Museo Nacional de Etnología, 2007.
- Monteiro, John Manuel. “Tupis, tapuias e historiadores: Estudos de história indígena e indigenismo”. Tesis de grado. Universidade Estadual de Campinas, 2001. <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-12944.pdf>.
- Moreira, Vânia Losada. “Territorialidade indígena em tempo de reforma, Brasil e México entre 1750 e 1850: Apontamentos sobre duas historiografias”. Conferencia pronunciada en Congreso Internacional de AHILA, 7 de septiembre de 2011.
- Napolitano, Marcos. “Ditadura, memória, negacionismo (entrevista)”. *Revista de História*. <https://open.spotify.com/episode/09zRjXtC8fQEIPYdSa4JmF>.
- Peixoto, Fernanda. “Lévi-Strauss no Brasil: A formação do etnólogo”. *Mana* 4 (1998): 79-107. <https://doi.org/10.1590/S0104-93131998000100004>.
- Prado, Maria Ligia. “Repensando a história comparada na América Latina”. *Revista de História*, 153 (2005): 11-33. <https://www.redalyc.org/pdf/2850/285022042002.pdf>.
- Prost, Antoine. *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- Schwartz, Stuart y Frank Salomon. “New Peoples and New Kinds of People: Adaptation, Readjustment, and Ethnogenesis in South American Indigenous Societies (Colonial Era)”. En *The Cambridge History of the Native Peoples of the Americas: Vol. 3: South America, part 2*. Editado por Frank Salomon y Stuart B. Schwartz, 443-501. Nueva York: Cambridge University Press, 1999.

- Soares, Gabriela Pellegrino. "Direitos ancestrais indígenas, mediações culturais e horizontes políticos do presente". En *Brasil em dois tempos: História, pensamento social e tempo presente*. Editado por Eliana Dutra, 357-369. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- Soares, Gabriela Pellegrino. "Letramento e mediações culturais em 'pueblos' indígenas do centro-sul do México no século XIX". *História Revista* 15, n.º 1 (2010): 97-118. <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/download/10821/9081>.
- Teixeira, Vanessa Corsetti Gonçalves. "O direito dos povos indígenas à terra e ao território na América Latina: Uma proposta para a sua abordagem jurídica comparada". Tesis de maestría. Universidad de São Paulo, 2009.

¿Qué y cómo se enseña sobre violencia, narcotráfico y conflicto armado en Colombia?

Un análisis sobre el desarrollo del pensamiento histórico en libros de texto¹

NANCY PALACIOS MENA

Universidad de los Andes

Introducción

Este capítulo analiza la enseñanza de tres procesos decisivos en la historia contemporánea de Colombia: la violencia, el narcotráfico y el conflicto armado. Interesa fundamentalmente determinar la incorporación del desarrollo del pensamiento histórico en las aulas de clase a través del análisis de libros de texto, el material más utilizado por los docentes de ciencias sociales en el país. El trabajo se detiene en los contenidos, el nivel cognitivo de las actividades de aprendizaje propuestas a los estudiantes y el uso pedagógico dado a los recursos (mapas, imágenes, fuentes primarias) en los libros de textos.

El capítulo es uno de los productos de un estudio acerca de la historia y la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela colombiana, se inscribe en el campo de estudio de la didáctica de la historia, en el cual se viene reflexionando sobre el desarrollo de habilidades y la construcción de conocimientos relacionados con el trabajo del historiador. Esta perspectiva de investigación surge en contraposición a la tradicional que ha privilegiado la promoción de la

1 Este capítulo fue publicado en inglés como artículo en Nancy Palacios Mena, "Teaching Violence, Drug Trafficking and Armed Conflict in Colombian Schools: Are History Textbooks Deficient?", *Issues in Educational Research* 29, n.º 3 (2019): 899-922. <http://www.iier.org.au/iier29/palacios.pdf>

identidad nacional, y la exaltación de grandes héroes; se trata de una perspectiva que aboga por el aprendizaje de la historia desde los métodos del historiador y por la enseñanza de una historia útil para orientar ética y políticamente los comportamientos personales.² Así mismo, el capítulo se inscribe en la línea de investigación crítica de los libros de texto de historia, línea la cual estudia el contenido de libros, por considerarlos como instrumentos de mediación cultural y construcción de identidad.³ De esta manera, el trabajo hace parte del campo de investigación orientado a indagar ¿qué saben de historia?, ¿de qué historia se han apropiado los estudiantes al terminar cada ciclo escolar?, ¿cómo aprendieron esa historia y cómo utilizan lo aprendido para moverse en el mundo?⁴ Desde la postura de Lee,⁵ este tipo de trabajos son útiles porque permiten comprender las ideas que estructuran las relaciones de los alumnos con el pasado y los tipos de pasado a que tienen acceso.

-
- 2 Mario Carretero, Alberto Rosa Rivero y María Fernanda González, “Enseñar historia en tiempos de memoria”, en *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, ed. por Mario Carretero, Alberto Rosa Rivero y María Fernanda González (Buenos Aires: Paidós, 2006), 15; Penney Clark, *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada* (Vancouver: University of British Columbia Press, 2011), 24; Cosme Jesús Gómez Carrasco, “Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en libros de texto: Un análisis exploratorio de la edad moderna en 2º de la ESO”, *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29, n.º 1 (2014): 132. <http://dx.doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.498>; Stephane Lévesque, *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century* (Toronto: University of Toronto Press, 2008), 28; Jörn Rüsen, *History: Narration, Interpretation, Orientation* (Nueva York: Berghahn, 2005), 49; Bruce VanSledright, “Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education”, *Review of Research in Education* 32 (2008): 110. <https://doi.org/10.3102/0091732X07311065>.
 - 3 Eckhardt Fuchs, “Currents Trends in History and Social Studies Textbook Research”, *Journal of International Cooperation in Education* 14, n.º (2011): 18. <https://core.ac.uk/display/222951207>; Maria Repoussi y Nicole Tutiaux-Guillon, “New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography”, *Journal of Educational Media, Memory and Society* 2, n.º 1 (2010): 156. <https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020109>; Jorge Sáiz Serrano, “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes”, *Revista Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 27 (2013): 53. <https://roderic.uv.es/handle/10550/34573>.
 - 4 Joam Pagés Blanch, “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n.º 7 (2009): 71. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17624>.
 - 5 Peter Lee, “Putting Principles into Practice: Understanding History”, en *How Students Learn: History in the Classroom*, ed. por Suzanne Donovan y John Bransford (Washington, D. C.: National Academies Press, 2005), 34.

Fundamentación teórica

El estudio de los libros de texto y la didáctica de la historia

Los libros de texto siguen teniendo un papel central en la planificación de los profesores, en la metodología que implementan en el aula, en las actividades de aprendizaje y en la evaluación.⁶ En las últimas décadas el análisis de esta herramienta pedagógica se ha centrado en su contenido, sus características internas y el contexto de uso del profesorado y el alumnado.

Los trabajos sobre estados del arte de los libros de texto nos han demostrado que los intereses se han movido en diferentes perspectivas: el ciclo de vida del texto, el libro como producción cultural, la escolarización y el libro de texto;⁷ la relación entre el contenido del libro y el conocimiento académico, las perspectivas didácticas, el objetivo de la enseñanza de la historia y la pertinencia

6 Gómez, "Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en libros de texto", 134; Cosme Jesús Gómez Carrasco, Ramón Cózar Gutiérrez y Pedro Miralles Martínez, "La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto: Construcción de identidades y desarrollo de competencias", *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29, n.º 1 (2014): 4. <http://dx.doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.532>; Cosme Jesús Gómez Carrasco y Pedro Miralles Martínez, "¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España", *Revista Estudios Sociales*, n.º 52 (2015): 54. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>; María Martínez Hita y Cosme Jesús Gómez Carrasco, "Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de historia de España e Inglaterra: Un estudio comparativo", *Revista Educación*, n.º 379 (2018): 146. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364>; Jorge Sáiz Serrano, "Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en el libro de texto de historia y en relatos de estudiantes", *Revista Historia y Memoria de la Educación*, n.º 6 (2017): 167. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17137>; Joaquim Prats Cuevas, "Criterios para la elección del libro de texto de Historia", *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 70 (2012): 11; Rafael Valls Montés, "La presencia del islam en los actuales manuales españoles de Historia", *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 70 (2012): 61.

7 Peter Weinbrenner, "Methodologies of Textbook Analysis Used to Date", en *History and Social Studies: Methodologies of Textbook Analysis. Report of the Educational Research Workshop Held in Braunschweig*, ed. por Hilary Bourdillon (Ámsterdam: Swet y Zeitlinger, 1992), 12.

en el uso de los textos;⁸ el aspecto legislativo y normativo, la producción editorial y la utilización de los libros.⁹

En cuanto a los estudios de contenido de los libros de texto, la revisión nos indica que las narrativas nacionales, con exaltaciones de personales y visiones románticas y esencialistas; el estudio de los grupos considerados minoritarios e invisibilizados (indígenas, afrodescendientes, migrantes, gitanos, musulmanes, mujeres, niños); el abordaje de períodos y hechos históricos concretos considerados relevantes; la exaltación de los elementos que dan identidad y las características específicas de la sociedad y la formación ciudadana educación cívica han sido los temas más abordados por los investigadores.¹⁰

La línea de trabajo más reciente y en la cual se inserta este capítulo es la que apunta al análisis de la formación del pensamiento histórico en los libros de texto, de allí el énfasis en las habilidades cognitivas, el trabajo con los procedimientos propios de la historia y la progresión del aprendizaje.¹¹

8 Rafael Valls Montés, *La enseñanza de la historia y textos escolares* (Buenos Aires: Zorzal, 2008), 39.

9 Alaín Choppin, “Pasado y presente de los manuales escolares”, *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 29-30 (2001): 208. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7515>.

10 Philip Altbach, “Textbooks: The International Dimension”, en *The Politics of the Textbook*, ed. por Michael Apple, Linda Christian-Smith y Philip Altbach (Nueva York: Routledge, 1991), 243; Kim Foulds, “The Continuum of Identities in Postcolonial Curricula: Kenyan Students’ Perceptions of Gender in School Textbooks”, *International Journal of Educational Development* 33, n.º 2 (2013): 166. <https://doi.org/10.1016/j.ijeducdev.2012.03.005>; Matthias vom Hau, “UNPACKING THE SCHOOL: Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru”, *Latin American Research Review* 44, n.º 3 (2009): 129.

11 Juan Carlos Colomer y Jorge Sáiz, “¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de educación primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad”, *Journal CLIO: History and History of Teaching*, n.º 40 (2014): 19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4927075>; Carmen Escribano Muñoz y Enrique Gudín de la Lama, “Entender el tiempo histórico para enseñar la Historia: Una propuesta de investigación”, en *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didácticas de ciencias sociales*, ed. por Esther López Torres, Carmen Rosa García Ruiz, María Sánchez Agustí (Valladolid: Universidad de Valladolid, 2018), 254. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/28975>; Cosme Jesús Gómez Carrasco, José Monteagudo Fernández y Pedro Miralles Martínez, “Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de educación secundaria: Un análisis comparativo España-Inglaterra”, *Educatio Siglo xx* 36, n.º 1 (2018): 87. <http://dx.doi.org/10.6018/j/324181>.

Los resultados de las investigaciones de este último enfoque indican que, si bien se han introducido algunas innovaciones especialmente en lo concerniente al diseño, la imagen y la inclusión de algunos recursos digitales, los cambios estructurales en el contenido de los libros de texto no son significativos, persisten las actividades de bajo nivel cognitivo. Continúa la supremacía de un canon historiográfico nacionalista y esencialista con un énfasis en la enseñanza de hechos y conceptos de fácil memorización y comprensión.¹²

Estos resultados indican que ni los nuevos enfoques en la didáctica de la historia, ni los cambios curriculares están teniendo efectos significativos en las prácticas pedagógicas que se vienen implementando en las aulas de clase.¹³ La persistencia en el uso masivo de los libros de texto, pese a las limitaciones que vienen evidenciando los estudios desde hace algún tiempo, pueden obedecer, por un lado, a la falta de reflexividad y postura crítica de los docentes para utilizar este recurso y, por otro lado, a la débil formación inicial y permanente que ha recibido el profesorado en pedagógica y didáctica de la historia.

Adicional a lo anterior, los trabajos sobre violencia, y conflicto armado en los libros de texto en Colombia han hecho énfasis en la ausencia de formación política de los escolares en general y en la cultura política. Los estudios también se han enfocado en el análisis de la estructura y el contenido de las narrativas, en la forma como ha sido presentada, ocultada, minimizada,

12 Antonio José de Pro Buen y Pedro Miralles Martínez, “El currículo de conocimiento del medio natural, social y cultural en la educación primaria”, *Revista Educatio Siglo XXI* 27, n.º 1 (2009): 61. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/71101>; Sáiz, “Actividades de libros de texto de historia”, 52; Gerardo Mora y Rosa Ortiz Paz, “Enseñanza del tiempo histórico: Problemas y propuestas didácticas”, *Revista História y Ensino* 19, n.º 1 (2013): 9. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2013v19n1p07>; Gómez *et al.*, “La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto”, 16.

13 Roland Bernhard, “Enseñar a pensar históricamente mediante los libros de texto: Implicaciones para la formación inicial del profesorado”, *Educatio Siglo XXI* 36, n.º 1 (2018): 45. <http://dx.doi.org/10.6018/j/324161>; Jorge Sáiz Serrano, “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes”, *Revista Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 27 (2013): 43. <https://roderic.uv.es/handle/10550/34573>; Cosme Jesús Gómez Carrasco, Raimundo Antonio Rodríguez Pérez y Ana Belén Mirete Ruiz, “Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas: Una investigación con futuros maestros”, *Revista Complutense de Educación* 29, n.º 1 (2017): 238. <http://doi.org/10.5209/RCED.52233>.

problematizada o negada la confrontación armada y en la incidencia de la forma como es representada.¹⁴

En otro trabajo que se ha ocupado de los libros de texto de historia colombianos, González¹⁵ establece que, aunque en la última generación de textos, las víctimas han aparecido al menos desde la perspectiva de los derechos humanos introducida como eje de las ciencias sociales, son víctimas sin rostro, sin nombre, sin condiciones particulares y sin un contexto.

González¹⁶ también concluye que, con excepción de algunos manuales de los ochenta, las narrativas orientadas en favor del mantenimiento de un orden social o político determinado ignoran, marginan o descontextualizan el conflicto y la violencia, como si se estimara que su conocimiento por parte de los escolares representara una amenaza a la estabilidad del sistema democrático o una amenaza a la identidad nacional. Las actitudes o valores democráticos que orientan la educación histórica parecieran entonces ser incompatibles con el reconocimiento de falencias en su implementación en el país, o a lo sumo dan cabida a problematizaciones abstractas, es decir, sin referencia a realidades concretas. Como hemos dicho, este capítulo enriquece al campo de investigación en cuestión en un aspecto poco trabajado: el desarrollo de conocimientos, habilidades y la progresión del aprendizaje en los libros.

El desarrollo del pensamiento histórico

Teóricamente el capítulo se orienta en la perspectiva del desarrollo del pensamiento histórico, definido como un conjunto de habilidades propias del trabajo

14 María Isabel Cristina González M., “La violencia contada a los escolares: Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX”, *Análisis Político* 27, n.º 81 (2014): 33. <https://doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45764>, Martha Cecilia Herrera, Alexis V. Pinilla Díaz y Luz Marina Suaza, *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales, 1900-1950* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003), 14; Anna Bastida Navarro, Miquel Rocasalbas Ramírez y Santiago Lugo Salas, “El conflicto armado en el aula: Dos experiencias”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, n.º 7 (2008): 142. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/99501>; Ángela Bermúdez, “Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education”, *Revista de Estudios Sociales*, n.º 52 (2015): 104. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.07>.

15 González, “La violencia contada a los escolares”, 45.

16 *Ibid.*, 47.

histórico, útil para que los estudiantes construyan saberes de manera autónoma,¹⁷ o como la significación del pasado a través de estrategias que permiten ir de niveles básicos hacia un pensamiento mucho más elaborado.¹⁸

Pensar históricamente implica la comprensión de un entramado de conexiones entre el pasado, el presente y el futuro, y las asociaciones que se dan a través de diversos conceptos temporales y procesos cognitivos articulados entre sí. Implica el aprendizaje basado en una serie de habilidades que permitan a los estudiantes interpretar el pasado más allá de un conocimiento factual o conceptual y de carácter memorístico sobre fechas, personajes o acontecimientos.¹⁹

Los estudios sobre la progresión del pensamiento histórico han surgido de la necesidad de un nuevo paradigma educativo de la historia, en el que ha

17 Robert Martineau, *L'histoire à l'école, matière à penser* (París: L'Harmattan, 1999), 27; Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Filadelfia: Temple University Press, 2001), 45; Joam Pagés Blanch, "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía", *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n.º 7 (2009): 72. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17624>.

18 Peter Lee y Rosalind Ashby, "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14", en *Knowing Teaching and Learning History*, ed. por Peter Stearns, Peter Seixas y Sam Wineberg (Nueva York: University Press, 2000), 201; Sebastián Plá, *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato* (México: Plaza y Valdés, 2005), 59; Stephane Lévesque, *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century* (Toronto: University of Toronto Press, 2008), 18. Antoni Santisteban Fernández, "La formación de competencias de pensamiento histórico", *Revista Clío y Asociados*, 14 (2010): 37. <https://www.revistas.fahce.unlp.edu.ar/index.php/clio/article/view/clion14a03>; Sebastián Plá y Margarita Pérez, "Pensar históricamente sobre el pasado reciente de México", *Revista Clío y Asociados*, n.º 17 (2013): 32. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=jpr6208>.

19 Bruce VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education: On Practice, Theories, and Policy* (Nueva York: Routledge, 2011), 64; Sam Wineburg, "Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking", *Journal of Teaching History*, n.º 129 (2007): 8; Delfin Ortega Sánchez y Francisco Rodríguez Lestegás, "Iberoamérica en los currículos autonómicos de ciencias sociales de educación primaria: ¿Realidad educativa o declaración de intenciones?", *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 31 (2016): 41. <https://doi.org/10.7203/dces.31.7946>; Isabel Barca, "'Till New Facts are Discovered': Students' Ideas about Objectivity in History", en *Understanding History: International Review of History Education* 4, ed. por Rosalind Ashby, Peter Gordon y Peter Lee (Nueva York: Routledge, 2005), 108.

tomado vigencia el constructivismo y algunos postulados vigentes de la teoría cognitiva y sociocultural. Los investigadores de este nuevo enfoque de la didáctica de la historia coinciden en la necesidad de que en la enseñanza de la disciplina se avance de los contenidos de primer orden a los de segundo orden. Los primeros son aquellos que tradicionalmente se han trabajado e incluyen cronologías y conceptos, y los segundos, son contenidos estratégicos que organizan los de primer orden, los explican y están relacionados con la práctica del historiador y la habilidad para pensar históricamente: relevancia histórica, trabajo con fuentes primarias, cambio y continuidad, explicación causal, perspectiva histórica, dimensión ética (Clark 2011, 59; Sáiz y Gómez 2016, 177; Carretero y López 2009, 80; Choppin y Soto 2011, 211; Domínguez 2015, 65; López Facal *et al.* 2011, 46; VanSledright y Limon 2006, 546; Prats y Santacana 2011, 15; Stearns 2011, 47; Lee 2005, 35).²⁰

Estos autores sostienen que si bien el objetivo en la educación primaria y secundaria no es formar historiadores, para superar aprendizajes mínimos, incompletos y poco significativos es pertinente que los estudiantes pasen de los conceptos de primer orden, que los llevan a responder preguntas del tipo ¿qué?, ¿cuándo?, ¿quién? y ¿cómo?, a metaconceptos que les permitan aprender a aprender, relacionados con la relevancia, cambio y permanencia, empatía, causalidad y evidencia histórica (figura 1).

Autores como Cooper,²¹ López Facal,²² Escribano y Gudín²³ han subrayado que la enseñanza de la historia debe ayudar a que los estudiantes desarrollen habilidades para interpretar el medio en el que interactúan y proponer alternativas

20 Cosme Jesús Gómez Carrasco y Arthur Chapman, “Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto: Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra”, *Revista Historia y Memoria de la Educación*, n.º 6 (2017): 321. <http://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17132>; Bruce VanSledright, *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovation Design for New Standards* (Nueva York: Routledge, 2014), 53.

21 Hilary Cooper, “How Can We Plan for Progression in Primary School History?”, *Revista de Estudios Sociales*, n.º 52 (2015): 18. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.02>.

22 Ramón López Facal, “La LOMCE y la competencia histórica”, *Ayer: Revista de Historia Contemporánea*, n.º 94 (2014): 274.

23 Carmen Escribano Muñoz y Enrique Gudín de la Lama, “Entender el tiempo histórico para enseñar la Historia: Una propuesta de investigación”, en *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didácticas de ciencias sociales*, ed. por Esther López Torres, Carmen Rosa García Ruiz y María Sánchez Agustí (Valladolid: Universidad de Valladolid, 2018), 255. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/28975>.



Figura 1. Conceptos de pensamiento histórico de primer y segundo orden

Fuente: elaboración propia con base en VanSledright (2004).

de solución a los problemas. Estas operaciones necesitan de un conocimiento sobre ¿cómo funciona la sociedad?, ¿cómo se han generado y modificado las relaciones humanas a lo largo del tiempo? y ¿qué consecuencias han tenido y tienen las personas y los colectivos?

La preocupación por la enseñanza de procesos históricos neurálgicos en la historia de Colombia en los libros de textos radica en la importancia de reflexionar sobre las rupturas de ciertos patrones sociales y culturales que se han ido gestando en las sociedades antecesoras, y sobre aquellos aspectos que continúan formando parte de nuestro presente.²⁴ Adicional al desarrollo del pensamiento

24 Escribano y Guadín, “Entender el tiempo histórico para enseñar la Historia”, 256.

histórico, otros estudios de la didáctica de la historia²⁵ han enfatizado en la necesidad de desarrollar en los estudiantes la conciencia histórica, entendida como la capacidad de interrelacionar fenómenos del pasado y del presente.

La necesidad de la enseñanza de la historia de Colombia desde un enfoque crítico y comprensivo

El período de estudio que se ha seleccionado para el capítulo corresponde a la segunda mitad del siglo xx y las primeras décadas del siglo xxi, que, desde el punto de vista de autores como Arias,²⁶ comienza en la década de 1920 y se extiende hasta nuestros días. La importancia de indagar qué y cómo se enseñan en la escuela colombiana tres hechos históricos (la violencia, el narcotráfico y el conflicto armado) reside en que el conocimiento de dichos hechos resulta fundamental para entender lo que ha sido, en no pocas ocasiones, un proceso histórico traumático y violento.

Se entiende como la violencia el período comprendido entre 1946 y 1958 en el cual se vivió uno de los conflictos más dramáticos de la historia nacional. Los enfrentamientos que ya venían desde año atrás se agravaron con la muerte del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán, “El Bogotazo”, desencadenando un clima de violencia devastador, el estallido de la ira popular en varias regiones del país y una represión implacable de los gobiernos conservadores. La crisis fue general y profunda: el estado de derecho sufrió innumerables ataques y recortes, y los

25 Marc-Andre Éthier, Demers Stéphanie y David Lefrançois, “Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria: Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990”, *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n.º 9 (2010): 62. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191359>; Robert Thorp, “Historical Consciousness and Historical Media. A History Didactical Approach to Educational Media”, *Education Inquiry* 5, n.º 4 (2014): 499. <http://doi.org/10.3402/edui.v5.24282>; Fabián González Calderón y Camila Gárate Guerrero, “El aprendizaje histórico en la educación secundaria: Jóvenes chilenos y conciencia histórica”, *Revista Diálogo Andino*, n.º 52 (2017): 75. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200073>.

26 Diego Arias, *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula* (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018), 75.

esfuerzos por modernizar la cultura se vieron interrumpidos por un número de homicidios que alcanzó niveles escalofriantes.²⁷

El narcotráfico es un fenómeno que desde finales de los años sesenta marca una fase ascendente en el conflicto armado del país, por cuanto su valor agregado se origina, más que en la producción de la droga como mercancía, en la generación de poder como medio para reducir los riesgos implícitos del negocio. Además de favorecer el financiamiento de los grupos guerrilleros, paramilitares y penetrar todas las esferas políticas, económicas y sociales del país, el narcotráfico introdujo formas abominables de violencia, debilitó el sistema de justicia, acrecentó la corrupción, provocó el desplazamiento de la población rural, inundó de sangre al país con asesinatos de personalidades y de candidatos presidenciales.²⁸

El conflicto armado se refiere al conjunto de los enfrentamientos que ha habido desde los años cuarenta hasta hoy, producto de la íntima relación entre el conflicto social y la violencia política. Desde la postura de Torrijos,²⁹ se trata de un conflicto irregular, o una confrontación que no se presenta de modo convencional entre varios Estados, sino que ocurre de manera asimétrica entre actores, el Estado colombiano, las agrupaciones guerrilleras y paramilitares. La preocupación en torno al conflicto armado colombiano ha sido motivada en gran parte por las magnitudes de víctimas humanas producidas, pero también han recibido atención las confrontaciones alrededor de los proyectos de sociedad ligados al conflicto, en los cuales están involucradas profundas divergencias en torno al acceso y el aprovechamiento de la tierra.³⁰

27 Ricardo Arias Trujillo, *Historia de Colombia contemporánea (1920-2010)* (Bogotá: Universidad de los Andes, 2015), 53.

28 Víctor Moncayo, “Hacia la verdad del conflicto: Insurgencia guerrilla y orden social vigente”. En *Contribución al entendimiento* (Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015), 108; Gustavo Duncan, “Exclusión, insurrección y crimen”, en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015), 252; Darío Fajardo, “Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana”, en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015), 363.

29 Vicente Torrijos, “Cartografía del conflicto: Pautas interpretativas sobre la evolución del conflicto irregular colombiano”, en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015), 681.

30 Fajardo, “Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado”, 365; Eduardo Pizarro, “Una lectura múltiple y pluralista de la historia”, en *Contribución al*

Se han tomado estos tres hechos porque si bien se han identificado rupturas entre ellos como cambios pronunciados en los actores, en los contextos y en las dinámicas, también se han identificado continuidades como la prevalencia del tema agrario en la violencia que ha vivido el país, fundamentado en el antagonismo entre dos vías del desarrollo agrario en la formación del capitalismo, una fundada en la gran propiedad y otra en la pequeña propiedad ambas expresiones de proyectos de sociedades distintas.³¹

De otro lado, una de las grandes apuestas del acuerdo de paz firmado en Colombia es el de la no repetición; dicha apuesta solo podrá cristalizarse si se logra que las nuevas generaciones de colombianos se configuren como ciudadanos que rechazan cualquier expresión de violencia en todos sus contextos cotidianos. Las experiencias de Bosnia y Herzegovina, Alemania, Guatemala, Japón, Irlanda del Norte o Ruanda demuestran que la educación y más concretamente una enseñanza de la historia que promueva reflexiones que deslegitimamente la violencia juegan un papel fundamental en los procesos de posconflicto como el que ahora vive Colombia.³²

entendimiento del conflicto armado en Colombia (Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015), 18.

- 31 Pizarro, “Una lectura múltiple y pluralista de la historia”, 20; Fajardo, “Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado”, 367.
- 32 Angélica Padilla y Ángela Bermúdez, “Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: Retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 71 (2016): 223. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162016000200009&script=sci_abstract&tlng=pt; Sarah Freedman *et al.*, “Teaching History after Identity-Based Conflicts: The Rwanda Experience”, *Comparative Education Review* 52, n.º 4 (2008): 665. <https://doi.org/10.1086/591302>; Elizabeth Cole y Judy Barsalou, *Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict: Special report* (Washington, D. C.: U. S. Institute of Peace, 2006), 67; Erin McFee, “The Double Bind of ‘Playing Double’: Passing and Identity Among Ex-combatants in Colombia”, *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* 22, n.º 1 (2016): 52-59. <https://doi.org/10.1037/pac0000146>; Ken Montgomery, “Imagining the Antiracist State: Representations of Racism in Canadian History Textbooks”, *Discourse: Journal Studies in the Cultural Politics of Education* 26, n.º 4 (2005): 427-442. <https://doi.org/10.1080/01596300500319712>; Diana Rodríguez Gómez, Foulds Kim y Sayed Yusuf, “Representations of Violence in Social Science Textbooks: Rethinking Opportunities for Peacebuilding in the Colombian and South African Post-conflict Scenarios”, *Journal Education as Change* 20, n.º 3 (2016): 79. <http://dx.doi.org/10.17159/1947-9417/2016/1532>.

Para Padilla y Bermúdez,³³ [...] “la tarea de desenraizar de la cultura la asociación entre conflicto y violencia pasa por la interrogación sobre ¿Cómo se enseña y cómo debe enseñarse el conflicto armado? y ¿Qué manera de contar esa historia es la más propicia para la construcción de la paz?”, lo anterior, debido a que las personas adoptan narrativas disponibles en sus contextos socioculturales como marcos de referencia para construir su comprensión de cuestiones sociales.

Es necesario que en la narrativa y en las actividades de aprendizaje de los libros de texto se hagan abordajes más complejos y profundos de los factores que históricamente han determinado el origen y la perpetuación de la violencia en Colombia, como por ejemplo el monopolio sobre la tierra. Es preciso que los estudiantes reflexionen cómo a través de distintos mecanismos, legales e ilegales, violentos o “no” (expropiación, expulsión, despojo por desposesión, manipulación de escrituras, no titulación de tierras), campesinos, afrodescendientes e indígenas han sido despojados de sus tierras por actores armados y grupos familiares que han mantenido relaciones y acuerdos para mantener el poder hasta hoy.³⁴

Otro aspecto que valdría la pena analizar en los textos es el nivel de profundidad con que se abordan las causas estructurales del conflicto armado en Colombia. En consecuencia, con lo anterior, hay que subrayar la importancia que tiene la formación de profesores de historia y ciencia sociales en estrategias didácticas y pedagógicas para el aprendizaje de temáticas relacionadas con la violencia política y el conflicto armado como tema de aula.³⁵ Para el caso de Colombia, sería de gran utilidad que los maestros se vinculen activamente en el uso de materiales como “Daños” o “La Caja de Herramientas” y en las capacitaciones que viene liderando el Centro Nacional de Memoria Histórica.

“Daños” y “Caja de Herramientas”, materiales publicados por el Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia en 2015 y 2018, apuntan a que en la escuela se analicen los impactos del conflicto armado colombiano y están orientados a aprender la paz y desaprender la guerra a partir de los archivos de derechos humanos, memoria histórica y conflicto, desde el compromiso personal, diálogo y reflexión de los niños jóvenes y adultos que participen en las actividades educativas. Estos materiales puestos a disposición del profesorado colombiano de historia y de ciencia sociales apuntan a brindar herramientas para que los estudiantes comprendan las complejidades y magnitudes de los daños e impactos del conflicto armado colombiano.

33 Padilla y Bermúdez, “Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia”, 428.

34 Javier Giraldo, *Fusil o toga: Toga y fusil* (Bogotá: Códice, 2010).

35 Arias, *Enseñanza del pasado reciente en Colombia*.

En línea con lo anterior, los trabajos de Bermúdez,³⁶ Bajaj,³⁷ Bajaj y Brantmeier³⁸ y Wenden³⁹ coinciden en la necesidad una enseñanza de la historia que permita a los estudiantes una comprensión más sofisticada de las causas, dinámicas y consecuencias de los conflictos sociales, reconocer la experiencia de diversos actores y construir posiciones independientes sobre las opciones para abordar los conflictos. Un nuevo enfoque en la enseñanza de la historia es decisivo para que los niños y jóvenes que asistan a la escuela en Colombia también hagan parte del esfuerzo colectivo de generar un horizonte de profundización de la democracia que contribuya a la erradicación de la violencia.⁴⁰

En este trabajo el estudio de los libros de texto y su contenido es útil para entender cómo se está enseñando procesos históricos, traumáticos, violentos y la experiencia misma de la guerra. Hay necesidad de saber ¿qué y cómo se está enseñando sobre violencia, narcotráfico y conflicto armado? Porque, como resalta Arias,⁴¹ saber lo que pasó (¿quiénes fueron los responsables?, ¿por qué lo hicieron? y ¿en qué circunstancias?) es la condición para que haya justicia, para que los crímenes y las víctimas no queden en el olvido.

En este orden de ideas, la indagación de la enseñanza de la historia y los libros de texto contribuyen a determinar qué y cómo se enseña lo que ha pasado en Colombia en los últimos cincuenta años, y más concretamente si se trata de asuntos centrales como los tenidos en cuenta por los doce expertos de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas,⁴² tales como los orígenes y las

36 Bermúdez, “Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education”, 105.

37 Monisha Bajaj, “‘Critical’ Peace Education”, en *Encyclopedia of Peace Education*, ed. por Charlotte Monisha Bajaj (Carolina del Norte: Information Age, 2008, 136).

38 Monisha Bajaj y Edward Brantmeier, “The Politics, Praxis, and Possibilities of Critical Peace Education”, *Journal of Peace Education* 8, n.º 3 (2011): 222.

39 Anita Wenden, “Educating for a Critically Literate Civil Society: Incorporating the Linguistic Perspective into Peace Education”, *Journal of Peace Education* 4, n.º 2 (2007): 167. <http://doi.org/10.1080/17400200701523561>.

40 Gonzalo Sánchez, “Reflexiones sobre genealogía y políticas de la memoria en Colombia”, *Análisis Político* 31, n.º 92 (2018): 98. <https://doi.org/10.15446/anpol.v31n92.71101>; Daniel Pécaut, “De la violencia banalizada al terror: El caso colombiano”, *Revista Controversia*, n.º 171 (2017): 11. <https://doi.org/10.54118/controver.v0i171.343>.

41 Arias, *Enseñanza del pasado reciente en Colombia*, 45.

42 Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015), 5.

múltiples causas del conflicto, los principales factores y condiciones que han facilitado o contribuido a la persistencia del conflicto y los efectos e impactos más notorios de este sobre la población, los cuales están siendo trabajados en la clase de historia.

La indiferencia o el rápido olvido de parte de la población frente a horrores producidos por la guerra, la violencia, el conflicto armado y el narcotráfico⁴³ indican, como dice Wills,⁴⁴ que la sociedad también ha perdido y que durante estos años de guerra el camino hacia la democracia se ha debilitado. En consecuencia, la preocupación por la enseñanza de la historia obedece a que entendemos que la escuela debe hacer parte del propósito mancomunado de fuerzas institucionales y sociales por deshacer los nudos que han acompañado la guerra y afianzar, como país, marcos interpretativos democráticos que reconozcan en el contradictor un adversario y no un enemigo que es necesario eliminar.

Método

El objetivo principal de este capítulo es analizar el contenido, el nivel cognitivo, los conceptos y las habilidades de pensamiento histórico en los libros de texto sobre tres procesos de la historia contemporánea de Colombia, la violencia, el narcotráfico y el conflicto armado. Se utilizó un diseño metodológico mixto que combinó la recolección de información cualitativa y cuantitativa contenida en los libros de texto.

La muestra

De cada uno de los textos se seleccionaron los capítulos correspondientes a la historia de Colombia desde 1940 hasta la actualidad, ya que en dichos capítulos se trabajan los temas de violencia, narcotráfico y conflicto armado. Se recolectaron datos de la última edición (2016-2017) de tres libros de texto escolares de historia que están utilizando actualmente en las aulas colombianas (tabla 1). Los tres libros de texto fueron publicados por editoriales de amplia difusión y circulación en el país, SM, Norma y Santillana; estos libros han acogido las

43 Sánchez, “Reflexiones sobre genealogía y políticas de la memoria en Colombia”, 101; Pécaut, “De la violencia banalizada al terror: El caso colombiano”, 13.

44 María Wills, “Los tres nudos de la guerra colombiana: Un campesinado sin representación política, una polarización social en el marco de una institucionalidad fracturada y unas articulaciones perversas entre regiones y centro”, en *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015), 815.

orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y están dirigidos a estudiantes de 9.º y 10.º de secundaria, cursos en los cuales se trabajan los tres procesos históricos seleccionados para el capítulo.

Tabla 1. Muestra de actividades por libros y por temas

NÚMERO DE ACTIVIDADES	CONFLICTO ARMADO	NARCOTRÁFICO Y VIOLENCIA
Libro 1	8	2017
Libro 2	22	910
Libro 3	7	1263
TOTAL OBSERVACIONES	37	4190

Fuente: elaboración propia.

Además de la revisión del contenido general, de la exposición de cada una de las temáticas, se estudiaron las actividades de aprendizaje; entendidas como aquellas partes del libro dedicadas a prescribir tareas y acciones a partir de su contenido. En los tres libros trabajados se identificaron actividades al principio del desarrollo de las temáticas, durante su desarrollo y al final, estas últimas usualmente son llamadas “trabajo con competencias” o “desarrollo de competencias”.

Recolección y análisis de los datos

La recolección y la sistematización de la información se orientó por un conjunto de preguntas analíticas que fueron diseñadas para examinar temas históricos: ¿qué contenidos se enseñan sobre violencia, narcotráfico y conflicto armado en Colombia? ¿Qué nivel cognitivo tienen las actividades que se proponen a los estudiantes? ¿Qué conceptos y qué habilidades de pensamiento histórico se desarrollan en los libros de texto? ¿Qué recursos incluyen los libros y qué uso pedagógico se les da?

La lectura de las actividades de aprendizaje y los recursos incluidos en los libros hizo necesaria la construcción de dos escalas: una de tipo nominal, para identificar los recursos, los contenidos y determinar las habilidades de pensamiento histórico desarrollado, y una escala ordinal, para clasificar las actividades según el nivel cognitivo. Para diseñar estas escalas de medida se construyó una base de datos Access, en la que cada una de las variables fue codificada teniendo en cuenta dos elementos, el proceso histórico y el libro de texto al que pertenecían.

Para la sistematización de la información la base de datos Access se exportó al programa Stata o NVivo, según la necesidad. En Stata se realizaron cuadros de gráficos, los cuales representan la distribución de actividades que aparecen dentro de la muestra de libros que se distinguen por ejercicios que se refieren

La densidad de la nube de las palabras figura 2 indica que las palabras más usadas en los libros de texto son: violencia, conflicto, guerra, paramilitares, guerrilla, paz, bipartidismo, narcotráfico, democracia, desmovilización, carteles y políticas. Tanto la densidad de la nube de palabras como la revisión de los subtítulos nos indican que los libros de texto se han concentrado en las temáticas generales del conflicto y las acciones de los gobiernos, sin que se llegue a ningún nivel de profundidad. Como se muestra en el siguiente ejemplo:

El origen de los grupos paramilitares

El paramilitarismo surgió a comienzos de la década de 1980, como reacción de los propietarios rurales al auge de las guerrillas. Con antecedentes en el Decreto 3398 de 1965 y la Ley 48 de 1968, que permitían al ejército organizar a civiles armados. Este fenómeno se expandió con la participación de terratenientes, políticos militares, narcotraficantes y empresas nacionales e incluso extranjeras.

Dichas temáticas se presentan generalmente de manera expositiva y sin dar la oportunidad a los estudiantes de contrastar diferentes posturas sobre un concepto o un hecho determinado. En lugar de presentar al estudiantado varios textos con diferentes perspectivas sobre el origen de los grupos paramilitares, se les hace una descripción sin precisar el autor y las fuentes consultadas.

Los avances en la didáctica de la historia advierten sobre la inconveniencia de presentar los conceptos de historia de una forma plana, sin profundidad, como verdades absolutas y desde una sola perspectiva, por ello, tal y como ha señalado la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas,⁴⁷ los contenidos sobre estas temáticas deben ser trabajados sin superficialidades ni ligerezas, pues no basta con la simple descripción del origen de los hechos, sus causas, sus consecuencias y sus actores; es necesario estudiar el conflicto armado deteniéndose en los ejes temáticos de mayor controversia, y en los terrenos en los que ha habido consensos y disensos, analizando en profundidad tanto las continuidades como las rupturas.

En cuanto a los conocimientos para desarrollar el pensamiento histórico ver figura 3, la lectura de los libros nos señala que prevalece el trabajo de conocimiento de bajo nivel cognitivo o de primer orden, sobre el trabajo de conocimientos de segundo orden de alta exigencia conceptual, procedimental y actitudinal.

Los datos de la figura 3 indican que 107 actividades se centran en conocimientos cronológicos y conceptuales, en las que generalmente se les solicita a los estudiantes que realicen tareas como “elaborar líneas de tiempo”, “dar

⁴⁷ *Ibid.*, 7.

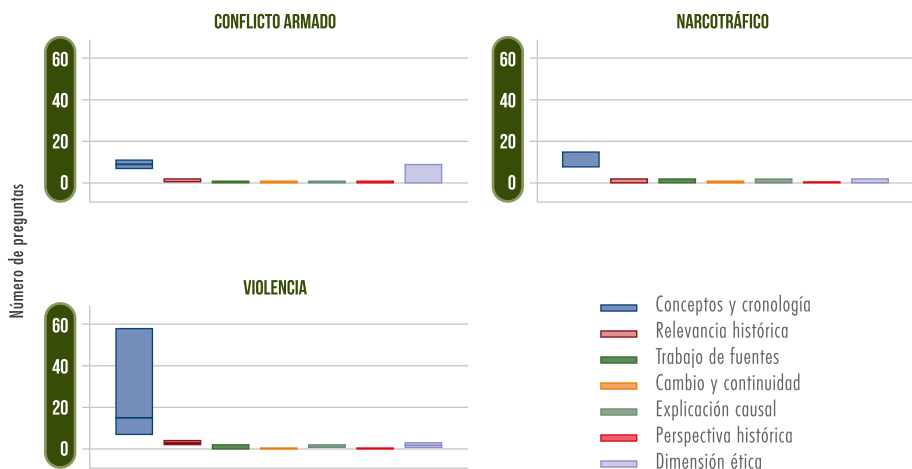


Figura 3. Conocimientos para desarrollar el pensamiento histórico por tema

Fuente: elaboración propia con base en Seixas y Morton (2013).

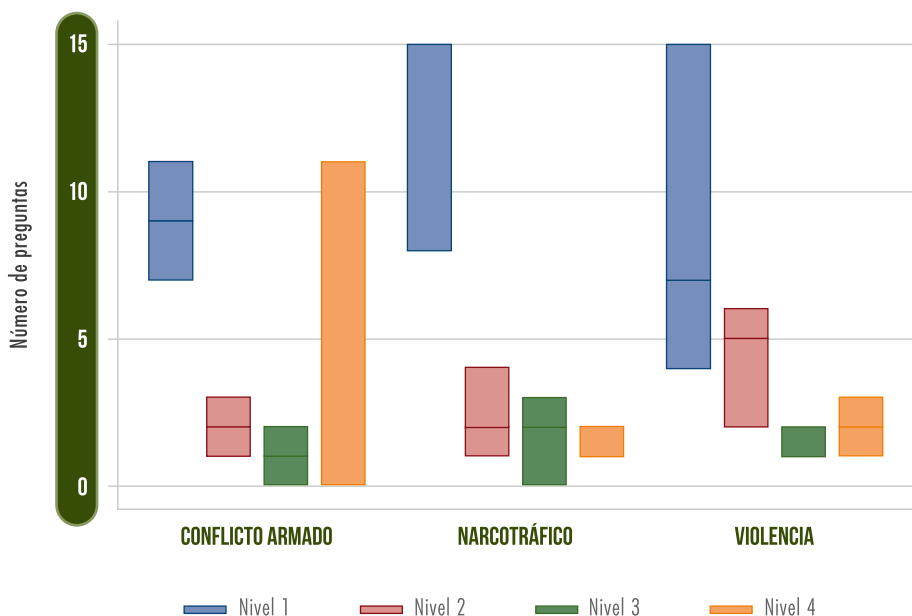


Figura 4. Nivel cognitivo requerido en las actividades

Fuente: elaboración propia con base en Sáiz (“Alfabetización”, 2013).

explicación de un concepto” o “identificar la característica de un hecho”, según lo que dice el libro. En un segundo lugar se ubican las actividades en las que se trabaja la dimensión ética, con 20 actividades, y, en tercer lugar, las de relevancia histórica, con 17 actividades. Se encontró que solo en 9 de ellas se hace trabajo de fuentes y la determinación de las conexiones entre las causas y las consecuencias de los tres hechos históricos estudiados. Solo se identificaron 3 actividades en las que se trabajan conocimientos de cambio y continuidad y una en la que se trabaja perspectiva histórica. La figura 4 muestra el nivel cognitivo exigido en las actividades, según la propuesta de Sáiz.⁴⁸

En todos los temas el mayor número actividades corresponde al nivel cognitivo más bajo (1). Se identificaron: 109 actividades de nivel 1, en las que se solicita a los estudiantes localizar y reproducir información del libro o de otros recursos como el periódico, otros libros o páginas web y contextualizarla; 26 de nivel de 2, en las que se solicita contextualizar información, localizar ideas y usarlas en forma descriptiva en su explicación; 12 de nivel 3, en las que se solicita comprender información, resumirla, y hacer inferencias sencillas; y 21 actividades de nivel 4, en las que se solicita a los estudiantes analizar, evaluar, aplicar y utilizar información creando una nueva. Es importante destacar que la mayor parte de las actividades de mayor nivel cognitivo (4) se identificaron en las temáticas de conflicto armado.

Los datos sobre desarrollo de habilidades coinciden con los de trabajo de conocimientos de segundo orden y los de nivel cognitivo, en que la enseñanza de la historia presentada en los libros de texto es superficial y de un nivel bajo de exigencia para los alumnos. Como se indica en la figura 5, en la mayor parte de las habilidades se promueve el desarrollo de habilidades elementales: recuerdo de hechos (50), comprensión de hechos (34), valoración de hechos (30) y aplicación de procedimientos (21). En esta última, la mayor parte de los procedimientos solicitados a los estudiantes se relacionan con el cambio de información de un formato a otro, por ejemplo, “con la información del texto realiza un mapa conceptual sobre los carteles de la droga”, “a partir de la lectura realiza un cuadro comparativo entre las acciones guerrilleras y las acciones paramilitares”.

Las habilidades con nivel de exigencia intermedia se desarrollan en un pequeño número de actividades: predicción de hechos (8), aplicación de conceptos (7), recuerdo de conceptos (4), proposición de soluciones a problemas (4) y comprensión de conceptos (3). Llama la atención que no se encontraron actividades con un alto nivel de exigencia como la aplicación de hechos, el recuerdo de procedimientos y la comprensión de procedimientos.

⁴⁸ Sáiz, “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia”, 45.



Figura 5. Habilidades para el desarrollo del pensamiento histórico
 Fuente: elaborado con base en Villa (2007). La capacidad de resolver problemas fue incluida por la autora del capítulo.

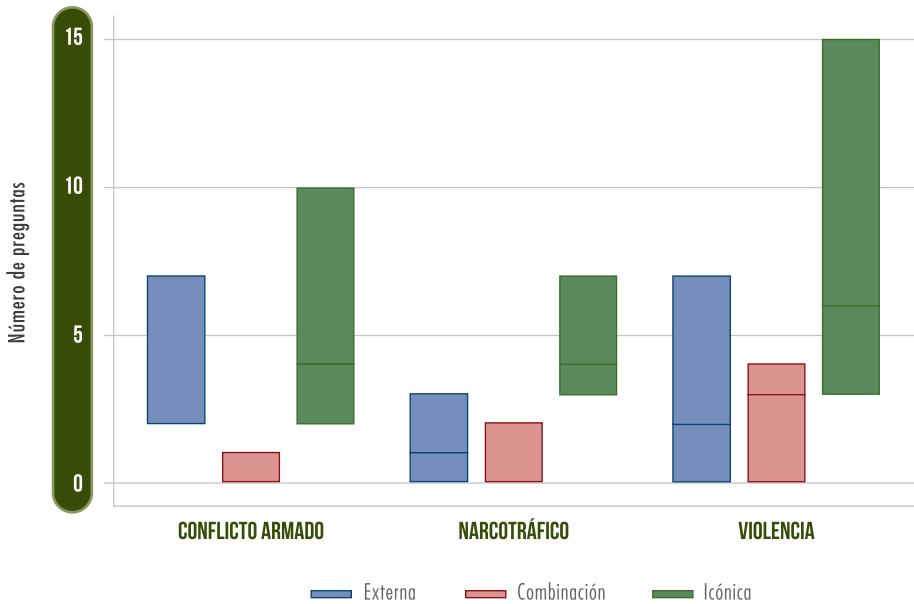


Figura 6. Recursos utilizados en el libro por temas
 Fuente: elaboración propia con base en Sáiz (“Alfabetización”, 2013).

Finalmente, se indagó por el uso pedagógico de los recursos en tres libros de texto estudiados, según la clasificación de Sáiz:⁴⁹ recursos icónicos (fotografías, láminas, mapas, gráficas tablas estadísticas, caricaturas), externos (trabajo con materiales o herramientas diferentes al libro) y combinados (mezcla de textos e íconos).

Los datos que se obtuvieron coinciden con los de otros estudios en que las inclusiones de una mayor cantidad de recursos en los libros no presuponen una mayor progresión del aprendizaje en estos. Como se muestra en la figura 6 se identificaron 54 actividades en las cuales se usan íconos, 24 con recursos externos como páginas web, periódicos, revistas, libros, películas y 12 que combinan íconos y textos; en total se contabilizaron 90 actividades en las que se utilizó algún tipo de recurso adicional.

Una lectura detallada de los recursos indica que su aporte en términos pedagógicos a los libros es menor, reflejan el uso que se hace con todos los recursos salvo algunas excepciones. Lo que ocurre en la generalidad de los recursos es que son poco explotados en la construcción de aprendizajes y desarrollo de habilidades de los estudiantes.

En el caso de los recursos icónicos, no se formulan preguntas que lleven a que los estudiantes construyan inferencias, argumentos, produzcan textos; usualmente tienen una función decorativa en el libro y se acompañan con una nota al pie, que hace alusión a una imagen, dibujo o mapa. Los textos que se incluyen en los recursos usualmente no vienen acompañados de preguntas generadoras o problematizadoras, sino que, como se muestra en el ejemplo, sirven de antesala para solicitar a los estudiantes que hagan una actividad en la que tienen que reproducir información: “realiza un cuadro”, “realiza un resumen”, “realiza una cartelera”. Los recursos en los que se invita a los estudiantes a usar otras herramientas, como periódicos, páginas web, otros libros, usualmente también terminan solicitando a los estudiantes que los observen, “exploren”, “conozcan”, o que transcriban su contenido.

Discusión y conclusiones

En el análisis del contenido de los libros de texto, la revisión de los conocimientos y las habilidades (figuras 2-4) indican la existencia de ejercicios meramente reproductivos de la información; esto se evidencia también la repetitiva presencia verbos como *copiar*, *señalar*, *resaltar*, *consultar*, *escribir*, *listar*, *averiguar*, *completar*, *nombrar*, *definir*, *explicar*, *ordenar* e *identificar* en el planteamiento

49 Sáiz, “Pervivencias escolares de narrativa nacional Española”, 199.

de las actividades. Estos verbos implican generalmente la transcripción, repetición y memorización de información, y, en menor medida, la comprensión o aplicación de conocimientos.

La información de las figuras y de los ejemplos indica que las actividades con las que se enseña sobre temas centrales en la historia de Colombia, como la violencia, el narcotráfico y el conflicto armado, se orientan habitualmente de forma descriptiva y enciclopédica, y, como un pensamiento ya construido, los estudiantes no tienen la oportunidad de construir conceptualizaciones propias y de estudiar posturas divergentes. Lo anterior implica que, en lugar de un conocimiento válido para fomentar ciudadanos activos y críticos de la historia del país, lo que estamos viendo es una transmisión de contenidos mecánicamente y, salvo algunos conceptos, el resto de saberes se basan en la memorización de hechos, fechas y situaciones sin conexión entre unas y otras.⁵⁰

Tal y como señala el trabajo de Hervás y Miralles,⁵¹ para el caso de España, en los libros de texto que se han revisado en Colombia es evidente el empobrecimiento del discurso histórico y las bases de un modelo cognitivo de aprendizaje deficiente, donde no se fomenten capacidades intelectuales superiores como el análisis, la síntesis, la conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición.

Si bien en todos los libros de texto estudiados son observables espacios destinados a “actividades y al desarrollo de competencias”, eso no supone en mayor medida la inclusión de capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales vinculadas al conocimiento histórico, como la evaluación de evidencias o fuentes de información histórica, el razonamiento y la solución de

50 Christian Laville, “Histoire et éducation civique constat d’échec, propos de rémédiation”, en *Pistes didactiques et chemins d’historiens: Textes offerts à Henri Moniot*, ed. por Marie-Christine Baquès, Annie Bruter y Nicole Tutiaux-Guillon (París: L’Harmattan, 2003), 227; Raimundo A. Rodríguez Pérez, Cosme Jesús Gómez Carrasco y M.^a del Mar Simón García, “Conocimiento y pensamiento histórico en los manuales escolares de tercer ciclo de primaria: Un análisis comparativo”, en *Investigación educativa en educación primaria*, ed. por Rosa Martínez Artero y José Ignacio Alonso Roque (Murcia: Editum, 2014), 357; Bruce VanSledright, “What Does It Mean to Think Historically?”, *Journal of Social Education* 68, n.º 3 (2004): 231. https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_6803230.pdf; Rosa María Hervás Avilés y Pedro Miralles Martínez, “Nuevas formas de enseñar a pensar: El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales”, *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 2 (2004): 91.

51 Hervás y Miralles, “Nuevas formas de enseñar a pensar”, 92.

problemas, la creación de narrativas históricas y la formulación de preguntas problemas de aprendizaje sobre el pasado histórico en conexión con la figuración del presente.⁵²

Las innovaciones de los libros se reducen a la inclusión de más color y más imágenes y un número menor de actividades en las que se desarrolle el pensamiento histórico y ejercicios de tratamiento de información y competencias digitales. También es notable la ausencia de actividades de empatía histórica, dirigidas a la adquisición de procedimientos y destrezas históricas fundamentales, según Lee y Ashby,⁵³ para entender las conexiones entre el pasado, y para desarrollar habilidades de pensamiento crítico sobre los hechos y procesos históricos.

El panorama que deja la lectura de los libros para este capítulo no es alentador, los datos que se han analizado dejan ver no solo dificultad en la transformación de los métodos y herramientas de recursos didácticos, sino también una brecha entre las tendencias actuales de la enseñanza de la historia en materia de los modelos de aprendizaje y la realidad de las aulas colombianas. En consecuencia, nuestros resultados coinciden con otros estudios consultados en Colombia, y con los de España, Brasil, Chile y México en que las conclusiones indican que los aprendizajes son mayoritariamente de tipo conceptual y cronológico, las actividades procedimentales son escasas y marginales, hay poca presencia de actividades que demandan reelaboración de lo aprendido, procesos de causalidad o extrapolar a otros lugares o épocas.

Los temarios de los libros y la forma como estos son expuestos (figuras 2-3), sumado al escaso tiempo real para enseñanza de la historia debido a que en Colombia el área de ciencias sociales también incluye a la geografía, la Constitución Política y democracia, hacen poco probable que los docentes puedan dedicarse a una reflexión sobre el impacto que han dejado la violencia, el conflicto armado y el narcotráfico en los entornos inmediatos de los estudiantes y en el desarrollo de una formación política y ética que ayude a que las nuevas generaciones de colombianos rechacen todas las formas de violencia en su cotidianidad, como hemos dicho anteriormente, requisito indispensable para que se haga realidad uno de los ejes de nuestro Acuerdo de Paz, el de la no repetición.

52 Sáiz, “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia”, 62; Ortega y Rodríguez, “Iberoamérica en los currículos autonómicos de ciencias sociales de educación primaria”, 81; Rodríguez *et al.*, “Conocimiento y pensamiento histórico en los manuales escolares de tercer ciclo de primaria”, 242.

53 Lee y Ashby, “Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14”, 203.

El anhelo de una nueva generación de colombianos que opte por la convivencia y la solución dialogada de los conflictos, antes de recurrir a la violencia, requiere de una enseñanza de la historia muy distinta a la que hoy se está dando y que en este capítulo hemos evidenciado. Se requiere de otras propuestas pedagógicas en la que los temas se aborden a profundidad, mediante estrategias de indagación y trabajo cooperativo sobre las problemáticas que preocupan a los estudiantes, estrategias en las que estos aprendan a partir de sus preguntas e inquietudes y de los conocimientos previos que han adquirido producto de la experiencia.

Las estrategias de indagación a las que se hace referencia suponen dejar atrás la planeación de clases simples y desarticuladas, por planeaciones de clases complejas en torno a proyectos, problemas y secuencias didácticas en las que los maestros permitan que, a partir de casos concretos y preguntas que se formulen los estudiantes, siempre sobre temáticas o problemáticas de su comunidad, desarrollen conocimientos, habilidades y destrezas ligadas a la adquisición del pensamiento crítico y formal. Estos cambios en las estrategias pedagógicas de trabajo en clase pueden venir acompañados de adaptaciones curriculares en las que los maestros introducen cambios en el currículo oficial, como una manera de lograr transformaciones pedagógicas frente a planes de estudio con enfoques tradicionales y poco flexibles. Las adaptaciones pedagógicas se constituyen en una salida que además contribuye a promover aprendizajes significativos en el alumnado.⁵⁴

Las limitaciones en la enseñanza de la historia contemporánea de Colombia ilustrada en el capítulo nos pone de manifiesto la importancia de la asignatura en la formación de ciudadanos críticos, participativos e interesados por el mundo en que viven.⁵⁵ Los resultados presentados son útiles porque contribuyen a ampliar las reflexiones realizadas en otros trabajos sobre el potencial educativo de la historia en la formación de niños y jóvenes, a través del razonamiento sobre los acontecimientos sociales del pasado y del presente, en un contexto en el cual hay consenso en la mayoría del pueblo colombiano, en la

54 Grant Rodwell, "A National History Curriculum, Racism, a Moral Panic and Risk Society Theory", *Issues in Educational Research* 27, n.º 2 (2017): 366; Ümran Yazıcılar y Bümen Nilay, "Crossing over the Brick Wall: Adapting the Curriculum as a Way Out", *Issues in Educational Research* 29, n.º 2 (2019): 685. <https://www.semanticscholar.org/paper/Crossing-over-the-Brick-Wall%3A-Adapting-the-as-a-Way-Yaz%20%26%20Nilay-B%20%26%20Cmen/f67d492d2b9d4622e5cfa01ef35b7a65fc5f04ee>.

55 Keith Barton y Linda Levstik, *Teaching History for the Common Good* (Nueva Jersey: Lawrence Erlbau Associates, 2004), 87.

urgencia de construir un proceso de paz tomando como vértice los valores del respeto a la vida humana, la democracia y la justicia social.

Finalmente, también hay que agregar que los resultados que se han presentado en este trabajo ponen de presente la importancia de una rigurosa orientación inicial y permanente de maestros de ciencias sociales e historia en Colombia. La investigación de González y Santisteban⁵⁶ indica que el profesorado de ciencias sociales en Colombia recibe una formación inicial que hace énfasis en que se enseñen los contenidos y procedimientos más relevantes de geografía e historia, en detrimento de una formación didáctica orientada a formar para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento social. González y Santisteban⁵⁷ también señalan que las representaciones, el diseño de las clases y las prácticas de enseñanza se tienden a mover en una tensión interesante entre el deseo, la posibilidad y capacidad de superar los modelos tradicionales y su transformación. Lograrlo depende en buena medida de las concepciones que posea el profesorado, por esta razón, resulta relevante intervenir durante la formación inicial y permanente en esta clase de conceptos.

La reflexión final de este trabajo nos indica la pertinencia de otras investigaciones en las que se estudie si los referentes curriculares que el Estado colombiano ha publicado para la enseñanza de las ciencias sociales en primaria y secundaria contemplan la enseñanza de los temas trabajados en el artículo, y si se dan recomendaciones o sugerencias pedagógicas y didácticas para realizar dicho trabajo en el aula. También son necesarias investigaciones que ayuden a determinar si los currículos de ciencias sociales de educación primaria y secundaria contemplan el tratamiento de temas polémicos y de la historia reciente, y si es así, desde qué perspectiva se hace. Otras investigaciones interesantes en esta línea serían algunas que visibilicen experiencias pedagógicas concretas sobre violencia, conflicto armado y narcotráfico en las que los profesores muestren los contenidos, las estrategias utilizadas, los materiales y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes tanto en primaria como en secundaria.

56 Gustavo A. González Valencia y Antoni Santisteban Fernández, “La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: Entre la tradición y la transformación”, *Revista Educación y Educadores* 19, n.º 1 (2016): 91. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>.

57 *Ibid.*, 92.

Bibliografía

Fuentes primarias

- Melo, Jorge. *Proyecto saber, ser, hacer*. Bogotá: Santillana, 2016.
- Ospina, Patricia. *Applica: Ciencias sociales 10*. Bogotá: SM, 2016.
- Castellanos, Amanda. *Avanza: Sociales 9*. Bogotá: Norma, 2016.

Fuentes secundarias

- Altbach, Philip. "Textbooks: The International Dimension". En *The Politics of the Textbook*. Editado por Michael Apple, Linda Christian-Smith y Philip Altbach, 242-258. Nueva York: Routledge, 1991.
- Arias, Diego. *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018.
- Arias Trujillo, Ricardo. *Historia de Colombia contemporánea (1920-2010)*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2015.
- Bajaj, Monisha. "'Critical' Peace Education". En *Encyclopedia of Peace Education*. Editado por Charlotte Monisha Bajaj, 135-146. Carolina del Norte: Information Age, 2008.
- Bajaj, Monisha y Edward Brantmeier. "The Politics, Praxis, and Possibilities of Critical Peace Education". *Journal of Peace Education* 8, n.º 3 (2011): 221-224.
- Barca, Isabel. "'Till New Facts are Discovered': Students' Ideas about Objectivity in History". En *Understanding History: International Review of History Education* 4. Editado por Rosalind Ashby, Peter Gordon y Peter Lee, 107-122. Nueva York: Routledge, 2005.
- Barton, Keith y Linda Levstik. *Teaching History for the Common Good*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- Bastida Navarro, Anna, Miquel Rocasalbas Ramírez y Santiago Lugo Salas. "El conflicto armado en el aula: Dos experiencias". *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, n.º 7 (2008): 141-149. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/99501>.
- Bernhard, Roland. "Enseñar a pensar históricamente mediante los libros de texto: Implicaciones para la formación inicial del profesorado". *Educatio Siglo XXI* 36, n.º 1 (2018): 41-58. <http://dx.doi.org/10.6018/j/324161>.
- Bermúdez, Ángela. "Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education". *Revista de Estudios Sociales*, n.º 52 (2015): 102-118. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.07>.

- Carretero, Mario, Alberto Rosa Rivero y María Fernanda González. “Enseñar historia en tiempos de memoria”. En *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Editado por Mario Carretero, Alberto Rosa Rivero y María Fernanda González, 13-40. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Carretero, Mario y César López Rodríguez. “Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: Aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica”. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n.º 9 (2009): 9-83. <https://raco.cat/index.php/ensenanzacs/article/view/184396>.
- CNMH (Centro Nacional de Memoria Histórica). (2015). *El camino de nuestro archivo: Caja de herramientas para gestores de archivos de derechos humanos, DIH y memoria histórica*. Bogotá: CNMH, 2015.
- CNMH (Centro Nacional de Memoria Histórica). *Daños: Análisis de los impactos del conflicto armado colombiano*. Bogotá: CNMH, 2018.
- Choppin, Alaín. “Pasado y presente de los manuales escolares”. *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 29-30 (2001): 207-229. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7515>.
- Clark, Penney. *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver: University of British Columbia Press, 2011.
- Cole, Elizabeth y Judy Barsalou. *Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict: Special report*. Washington, D. C.: U. S. Institute of Peace, 2006.
- Colomer, Juan Carlos y Jorge Sáiz. “¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de educación primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad”. *Journal CLIO: History and History of Teaching*, n.º 40 (2014): 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4927075>.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. “Introducción conjunta a las dos relatorías de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas”. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*, 3-94. Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015.
- Cooper, Hilary. “How Can We Plan for Progression in Primary School History?”. *Revista de Estudios Sociales*, n.º 52 (2015): 16-31. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.02>.
- Domínguez Castillo, Jesús. *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó, 2015.

- Duncan, Gustavo. “Exclusión, insurrección y crimen”. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*, 249-292. Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015.
- Escribano Muñoz, Carmen y Enrique Gudín de la Lama. “Entender el tiempo histórico para enseñar la Historia: Una propuesta de investigación”. En *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didácticas de ciencias sociales*. Editado por Esther López Torres, Carmen Rosa García Ruiz y María Sánchez Agustí, 253-261. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2018. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/28975>.
- Éthier, Marc-Andre, Demers Stéphanie y David Lefrançois. “Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria: Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990”. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n.º 9 (2010): 61-74. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191359>.
- Fajardo, Darío. “Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana”. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*, 361-419. Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015.
- Foulds, Kim. “The Continuum of Identities in Postcolonial Curricula: Kenyan Students’ Perceptions of Gender in School Textbooks”. *International Journal of Educational Development* 33, n.º 2 (2013): 165-174. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.03.005>.
- Freedman, Sarah, Harvey Weinstein, Karen Murphy y Timothy Longman. “Teaching History after Identity-Based Conflicts: The Rwanda Experience”. *Comparative Education Review* 52, n.º 4 (2008): 663-690. <https://doi.org/10.1086/591302>.
- Fuchs, Eckhardt. “Current Trends in History and Social Studies Textbook Research”. *Journal of International Cooperation in Education* 14, n.º (2011): 17-34. <https://core.ac.uk/display/222951207>.
- Giraldo, Javier. *Fusil o toga: Toga y fusil*. Bogotá: Códice, 2010.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús. “Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en libros de texto: Un análisis exploratorio de la edad moderna en 2º de la ESO”. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29, n.º 1 (2014): 131-158. <http://dx.doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.498>.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús, Ramón Cózar Gutiérrez y Pedro Miralles Martínez. “La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto: Construcción de identidades y desarrollo de competencias”. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29, n.º 1 (2014): 1-25. <http://dx.doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.532>

- Gómez Carrasco, Cosme Jesús, Jorge Ortuño Molina y Sebastián Molina Puche. “Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo xxi”. *Revista Tempo e Argumento* 6, n.º 11 (2014): 5-27. <http://doi.org/10.5965/2175180306112014005>.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús y Pedro Miralles Martínez. “¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España”. *Revista Estudios Sociales*, n.º 52 (2015): 52-68. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús y Arthur Chapman. “Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto: Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra”. *Revista Historia y Memoria de la Educación*, n.º 6 (2017): 319-361. <http://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17132>.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús, Raimundo Antonio Rodríguez Pérez y Ana Belén Mirete Ruiz. “Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas: Una investigación con futuros maestros”. *Revista Complutense de Educación* 29, n.º 1 (2017): 237-250. <http://doi.org/10.5209/RCED.52233>.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús, José Monteagudo Fernández y Pedro Miralles Martínez. “Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de educación secundaria: Un análisis comparativo España-Inglaterra”. *Educatio Siglo xx* 36, n.º 1 (2018): 85-106. <http://dx.doi.org/10.6018/j/324181>.
- González Calderón, Fabián y Camila Gárate Guerrero. “El aprendizaje histórico en la educación secundaria: Jóvenes chilenos y conciencia histórica”. *Revista Diálogo Andino*, n.º 52 (2017): 73-85. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200073>.
- González M., María Isabel Cristina. “La violencia contada a los escolares: Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo xx”. *Análisis Político* 27, n.º 81 (2014): 32-48. <https://doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45764>.
- González-Valencia, Gustavo A. y Antoni Santisteban-Fernández. “La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: Entre la tradición y la transformación”. *Revista Educación y Educadores* 19, n.º 1 (2016): 89-102. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>.
- Herrera, Martha Cecilia, Alexis V. Pinilla Díaz y Luz Marina Suaza. *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales, 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003.
- Hervás Avilés, Rosa María y Pedro Miralles Martínez. “Nuevas formas de enseñar a pensar: El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales”. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 2 (2004): 89-99.

- Laville, Christian. "Histoire et éducation civique constat d'échec, propos de rémédiation". En *Pistes didactiques et chemins d'historiens: Textes offerts à Henri Moniot*. Editado por Marie-Christine Baquès, Annie Bruter y Nicole Tutiaux-Guillon, 225-240. París: L'Harmattan, 2003.
- Lee, Peter. "Putting Principles into Practice: Understanding History". En *How Students Learn: History in the Classroom*. Editado por Suzanne Donovan y John Bransford, 31-77. Washington, D. C.: National Academies Press, 2005.
- Lee, Peter y Rosalind Ashby. "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14". En *Knowing Teaching and Learning History*. Editado por Peter Stearns, Peter Seixas y Sam Wineberg, 199-222. Nueva York: University Press, 2000.
- Lévesque, Stéphane. *Thinking Historically: Educating Students for the 21th Century*. Toronto: University of Toronto Press, 2008.
- López Facal, Ramón. "La LOMCE y la competencia histórica". *Ayer: Revista de Historia Contemporánea*, n.º 94 (2014): 273-285.
- López Facal, Ramón, Luis Velasco Martínez, Víctor Santidrián Arias y Xosé Armas Castro, eds. *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2011. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/8817/1/CC_201.pdf
- McFee, Erin. "The Double Bind of 'Playing Double': Passing and Identity Among Ex-combatants in Colombia". *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* 22, n.º 1 (2016): 52-59. <https://doi.org/10.1037/pac0000146>.
- Martineau, Robert. *L'histoire à l'école, matière à penser*. París: L'Harmattan, 1999.
- Martínez Hita, María y Cosme Jesús Gómez Carrasco. "Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de historia de España e Inglaterra: Un estudio comparativo". *Revista Educación*, n.º 379 (2018): 145-169. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364>.
- Moncayo, Víctor. "Hacia la verdad del conflicto: Insurgencia guerrilla y orden social vigente". En *Contribución al entendimiento*, 107-194. Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015.
- Montgomery, Ken. "Imagining the Antiracist State: Representations of Racism in Canadian History Textbooks". *Discourse: Journal Studies in the Cultural Politics of Education* 26, n.º 4 (2005): 427-442. <https://doi.org/10.1080/01596300500319712>.
- Mora, Gerardo y Rosa Ortiz Paz. "Enseñanza del tiempo histórico: Problemas y propuestas didácticas". *Revista História y Ensino* 19, n.º 1 (2013): 7-25. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2013v19n1p07>.
- Ortega Sánchez, Delfín y Francisco Rodríguez Lestegás. "Iberoamérica en los currículos autonómicos de ciencias sociales de educación primaria:

- ¿Realidad educativa o declaración de intenciones?”. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 31 (2016): 39-60. <https://doi.org/10.7203/dces.31.7946>.
- Ortega Sánchez, Delfín y Francisco Rodríguez Lestegás. “Enseñanza de la historia, identidades culturales y conciencia iberoamericana en los libros de texto españoles para educación primaria”. *Revista Historia y Memoria de la Educación*, n.º 6 (2017): 279-318. <http://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17131>.
- Pagés Blanch, Joam. “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n.º 7 (2009): 69-91. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17624>.
- Padilla, Angélica y Ángela Bermúdez. “Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: Retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano”. *Revista Colombiana de Educación*, n.º 71 (2016): 219-251. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162016000200009&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Palacios Mena, Nancy. “Teaching Violence, Drug Trafficking and Armed Conflict in Colombian Schools: Are History Textbooks Deficient?”. *Issues in Educational Research* 29, n.º 3 (2019): 899-922.
- Pécaut, Daniel. “De la violencia banalizada al terror: El caso colombiano”. *Revista Controversia*, n.º 171 (2017): 10-31. <https://doi.org/10.54118/controversia.v0i171.343>.
- Pizarro, Eduardo. “Una lectura múltiple y pluralista de la historia”. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*, 17-104. Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015.
- Plá, Sebastián. *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés, 2005.
- Plá, Sebastián y Margarita Pérez. “Pensar históricamente sobre el pasado reciente de México”. *Revista Clío y Asociados*, n.º 17 (2013): 27-55. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=jpr6208>
- Prats Cuevas, Joaquim. “Criterios para la elección del libro de texto de Historia”. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 70 (2012): 7-13.
- Prats Cuevas, Joaquim y Joan Santacana i Mestre. “¿Por qué y para qué enseñar historia?”. *Didáctica de la geografía y la historia*. Editado por Joaquim Prats Cuevas, 13-29. Barcelona: Graó, 2011.
- Pro Bueno, Antonio José de y Pedro Miralles Martínez. “El currículo de conocimiento del medio natural, social y cultural en la educación primaria”. *Revista Educatio Siglo XXI* 27, n.º 1 (2009): 59-96. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/71101>.

- Repoussi, Maria y Nicole Tutiaux-Guillon. "New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography". *Journal of Educational Media, Memory and Society* 2, n.º 1 (2010): 154-170. <https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020109>.
- Rodríguez Gómez Diana, Foulds Kim y Sayed Yusuf. "Representations of Violence in Social Science Textbooks: Rethinking Opportunities for Peacebuilding in the Colombian and South African Post-conflict Scenarios". *Journal Education as Change* 20, n.º 3 (2016): 76-97. <http://dx.doi.org/10.17159/1947-9417/2016/1532>.
- Rodríguez Pérez, Raimundo A., Cosme Jesús Gómez Carrasco y M.^a del Mar Simón García. "Conocimiento y pensamiento histórico en los manuales escolares de tercer ciclo de primaria: Un análisis comparativo". En *Investigación educativa en educación primaria*. Editado por Rosa Martínez Artero y José Ignacio Alonso Roque, 356- 368. Murcia: Editum, 2014.
- Rodríguez Pérez, Raimundo Antonio, María del Mar Simón García y Sebastián Molina Puche. "La región de Murcia en los manuales escolares de educación secundaria: Una narrativa a la sombra de España y Europa". *Revista Historia y Memoria de la Educación*, 6 (2017): 241-277. <http://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17133>.
- Rodwell, Grant. "A National History Curriculum, Racism, a Moral Panic and Risk Society Theory". *Issues in Educational Research* 27, n.º 2 (2017): 365-380.
- Rüsen, Jörn. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn, 2005.
- Sáiz Serrano, Jorge. "Actividades de libros de texto de historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: Análisis de manuales de 1º y 2º de ESO". *Revista Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 25 (2011): 37- 64. <https://roderic.uv.es/handle/10550/21329>.
- Sáiz Serrano, Jorge. "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes". *Revista Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 27 (2013): 43-66. <https://roderic.uv.es/handle/10550/34573>.
- Sáiz Serrano, Jorge. "Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en el libro de texto de historia y en relatos de estudiantes". *Revista Historia y Memoria de la Educación*, n.º 6 (2017): 165-201. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17137>.
- Sáiz Serrano, Jorge y Cosme Jesús Gómez Carrasco. "Fundamentos teóricos y metodológicos". *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, n.º 19 (2016): 175-190. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701>.

- Sánchez, Gonzalo. "Reflexiones sobre genealogía y políticas de la memoria en Colombia". *Análisis Político* 31, n.º 92 (2018): 96-114. <https://doi.org/10.15446/anpol.v31n92.71101>.
- Santisteban Fernández, Antoni. "La formación de competencias de pensamiento histórico". *Revista Clío y Asociados*, 14 (2010): 34-56. <https://www.revistas.fahce.unlp.edu.ar/index.php/clió/article/view/cliion14a03>.
- Seixas, Peter y Tom Morton. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous, 2013.
- Stearns, Peter. *Childhood in World History Themes in World History*. Nueva York: Routledge, 2011.
- Thorp, Robert. "Historical Consciousness and Historical Media. A History Didactical Approach to Educational Media". *Education Inquiry* 5, n.º 4 (2014): 497-516. <http://doi.org/10.3402/edui.v5.24282>.
- Torrijos, Vicente. "Cartografía del conflicto: Pautas interpretativas sobre la evolución del conflicto irregular colombiano". En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*, 679-725. Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015.
- Valls Montés, Rafael. *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Zorzal, 2008.
- Valls Montés, Rafael. "La presencia del islam en los actuales manuales españoles de Historia". *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 70 (2012): 59-66.
- VanSledright, Bruce. "What Does It Mean to Think Historically?". *Journal of Social Education* 68, n.º 3 (2004): 230-233. https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_6803230.pdf.
- VanSledright, Bruce. "Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education". *Review of Research in Education* 32 (2008): 109-146. <https://doi.org/10.3102/0091732X07311065>.
- VanSledright, Bruce. *The Challenge of Rethinking History Education: On Practice, Theories, and Policy*. Nueva York: Routledge, 2011.
- VanSledright, Bruce. *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovation Design for New Standards*. Nueva York: Routledge, 2014.
- VanSledright, Bruce y Margarita Limon. "Learning and Teaching in Social Studies: Cognitive Research on History and Geography". En *Handbook of Educational Psychology*. Editado por Patricia A. Alexander y Philip H. Winne, 545-570. Mahweh: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

- Villa Arocena, José Luis. *Contextos para el aprendizaje: Papel de las estrategias instruccionales y de evaluación en el desarrollo de capacidades a partir del aprendizaje de la geografía*. Madrid: Universidad Autónoma, 2007.
- Vom Hau, Matthias. "UNPACKING THE SCHOOL: Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru". *Latin American Research Review* 44, n.º 3 (2009): 127-154.
- Wenden, Anita. "Educating for a Critically Literate Civil Society: Incorporating the Linguistic Perspective into Peace Education". *Journal of Peace Education* 4, n.º 2 (2007): 163-180. <http://doi.org/10.1080/17400200701523561>.
- Wills, María. "Los tres nudos de la guerra colombiana: Un campesinado sin representación política, una polarización social en el marco de una institucionalidad fracturada y unas articulaciones perversas entre regiones y centro". En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*, 813-854. Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015.
- Weinbrenner, Peter. "Methodologies of Textbook Analysis Used to Date". En *History and Social Studies: Methodologies of Textbook Analysis. Report of the Educational Research Workshop Held in Braunschweig*. Editado por Hilary Bourdillon, 11-14. Ámsterdam: Swet y Zeitlinger, 1992.
- Wineburg, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press, 2001.
- Wineburg, Sam. "Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking". *Journal of Teaching History*, n.º 129 (2007): 6-12.
- Yazıcılar, Ümran y Bümen Nilay. "Crossing over the Brick Wall: Adapting the Curriculum as a Way Out". *Issues in Educational Research* 29, n.º 2 (2019): 583-609. <https://www.semanticscholar.org/paper/Crossing-over-the-Brick-Wall%3A-Adapting-the-as-a-Way-Yaz%20C4%B1c%20C4%B1lar-B%20C3%BCmen/f67d492d2b9d4622e5cfa01ef35b7a65fc5f04ee>.

La historia en el ámbito público: apropiación, uso y enseñanza del pasado¹

SANDRA PATRICIA RODRÍGUEZ ÁVILA
Universidad Pedagógica Nacional

El archivo de un cirirí tiene que seguir siendo incómodo en un país injusto y violento como el nuestro, se los dejo como oportunidad de comunión, de solidaridad y de creación, no como un objeto muerto del pasado. Este es mi presente de dignidad a las generaciones que están y a las que vienen, ustedes que son amantes de la verdad, la libertad, la justicia y la belleza, ustedes que tienen en sus manos construir un país distinto. Persistan, no dejen de buscar, de preguntar siempre por qué, por qué, por qué...²

Introducción

En el documental titulado *Nostalgia de la Luz*,³ Patricio Guzmán presenta al desierto de Atacama como un “gran libro abierto de la memoria”, en el que convergen tres dimensiones del pasado: el que se esconde en la inmensidad de las estrellas del cual se ocupan los astrónomos; aquel que se expresa

-
- 1 La primera versión de este capítulo se presentó en el II Coloquio Pasado Presente. Disputas por la memoria y el conocimiento histórico en los siglos xx y xxi que se realizó en el ICANH entre el 24 y 26 de octubre de 2018. Esta versión final incluye las actualizaciones y recomendaciones de la evaluación de pares a la que se sometió el contenido integral del libro.
 - 2 Fragmento del discurso pronunciado por Fabiola Lalinde quien falleció el 12 de marzo de 2022 a sus 85 años. Su historia y su legado inspiraron algunas de las reflexiones que se presentan en este capítulo dedicado a su memoria.
 - 3 Documental dirigido por Patricio Guzmán y producido por Blinker Filmproduktion, WDR, Cronomedia y Atacama Productions en 2010. Recibió varios premios y nominaciones con una amplia aceptación en el ámbito de la producción documental. En 2013, se emitió en la Televisión Nacional de Chile, pero algunos apartados fueron editados para su transmisión, lo cual fue considerado como censura por parte Guzmán y de varios medios independientes.

en las huellas de los caravaneros prehispánicos que auscultan los arqueólogos, y el pasado encubierto por la dictadura militar chilena, del cual se ocupan en una tarea solitaria, los familiares de las víctimas.

Estas tres dimensiones del pasado se restituyen desde el presente con distintos niveles de validez social. Mientras los astrónomos y los arqueólogos cuentan con observatorios especializados y centros de estudio para investigar en la transparencia del cielo chileno y en la sequedad del suelo desértico, el origen de todos los pasados y los restos humanos de comunidades que trasegaron el desierto hace más de diez mil años, las mujeres excavadoras que buscan los restos de sus familiares detenidos desaparecidos durante los años de dictadura en Chile solo cuentan con su perseverancia, porque, como lo anota Violeta Berríos, una de las mujeres buscadoras de restos, ellas sienten que son “la lepra de su país”.

Ese pasado de la dictadura es abordado por Patricio Guzmán, al reelaborar la memoria de los sobrevivientes a través de dos visitas a los campos de detención de su país. El primer recorrido lo emprende en compañía de Luis Henríquez, quien narra su experiencia durante la detención, a partir de lo que aprendió en las clases improvisadas de astronomía que recibió de un médico aficionado a las estrellas, compañero de presidio cuando estuvo recluido en el campo de Chacabuco.⁴ Mientras va recorriendo con Patricio Guzmán las casas que antes sirvieron como vivienda para los mineros del siglo XIX, se van revelando los vestigios de las huellas de otros detenidos, de quienes apenas quedaron en las paredes las letras incompletas de sus nombres. La otra visita la hace a través de los recuerdos del arquitecto Miguel Lawner, quien transitó por cinco campos de detención, realizó dibujos de esos lugares y los destruyó diariamente, para protegerse de los allanamientos nocturnos, y luego los reprodujo de memoria en el exilio, como testimonio de la existencia de esos sitios de horror.

Además de buscar empatía entre los espectadores y los familiares de las víctimas, el documental avanza en la construcción de varios diálogos que convierten las demandas por verdad y justicia del pasado reciente, en un asunto público. De un lado, muestra las relaciones entre distintas generaciones, las que

4 El Campo de Prisioneros de Chacabuco se instaló en un antiguo pueblo minero del desierto de Atacama, que funcionó como oficina salitrera entre 1924 y 1938. En 1971, Salvador Allende lo declaró monumento histórico y desde noviembre de 1973 hasta abril de 1975 se convirtió en un campo de prisioneros donde estuvieron recluidos más de 3000 presos políticos provenientes de “Valparaíso, Concepción, Linares, Colchagua, Copiapó, Santiago y de diferentes localidades del norte del país”. Gloria Alejandra Ochoa Sotomayor, “Identidades y memorias en Londres 38, Paine y Chacabuco (Chile)”, *Revista Colombiana de Sociología*, n.º 40 (2017): 39.

sobrevivieron a la dictadura y se sometieron al destierro, las que nacieron en el exilio, las que se mantuvieron en Chile bajo la censura y el silencio y las de quienes fueron desaparecidos y asesinados. Guzmán logra construir “puentes simbólicos” entre estas generaciones, para interpretar el pasado compartido y heredado desde el presente de esas generaciones afectadas por contextos represivos,⁵ como ocurre con el testimonio de Valentina Rodríguez, quien, con solo un año de edad, fue detenida junto con sus abuelos, quienes se vieron obligados a delatar a sus hijos para salvar a su nieta.

De otro lado, pone en diálogo las distintas aproximaciones al pasado que se hacen desde la astronomía, la arqueología y la búsqueda incansable de los familiares de detenidos desaparecidos. El arqueólogo Lautaro Núñez, por ejemplo, pone en evidencia que “El pasado más cercano hacia nosotros lo tenemos encapsulado”, que “nuestras historias más cercanas las hemos mantenido”⁶ ocultas, porque abordar ese pasado interroga la conciencia y pone en entredicho la posición que asumimos para encarar nuestro presente; por su parte, el astrónomo Gaspar Galaz, al intentar comparar la búsqueda perseverante de las mujeres en el desierto con sus observaciones diarias como astrónomo, descubre con perplejidad la poca valoración social que reciben esas mujeres que viven en una búsqueda constante, tras las huella de sus familiares. Finalmente, Violeta Berríos anhela que los telescopios no miren solo al cielo, sino que traspasen el suelo para encontrar los restos de sus seres queridos.

El documental termina con una escena conmovedora en la que las familiares de detenidos desaparecidos, Violeta Berríos y Vicky Saavedra detienen momentáneamente su exploración en el suelo, para mirar por el telescopio en compañía de Gaspar, como buscando a los muertos que fueron, como afirma Guadalupe Valencia “lanzados a la intemporalidad” y que requieren de los “puentes que tejen las memorias” para hacer “transitable la vida hacia un futuro que reivindique a los muertos y desaparecidos”.⁷

5 Nydia Constanza Mendoza Romero, *Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes: La experiencia de “Hijos e hijas por la identidad y la justicia contra el olvido y el silencio” en Argentina y de “Hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad en Colombia” en Colombia* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015).

6 *Nostalgia de la Luz*, dirigida por Patricio Guzmán, 2010.

7 Guadalupe Valencia, “Prólogo a Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes: La experiencia de “Hijos e hijas por la identidad y la justicia contra el olvido y el silencio” en Argentina y de “Hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad en Colombia” en Colombia”, de Nydia Constanza Mendoza Romero (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015), 14.

La reflexión profunda y pausada sobre el tiempo a la cual invita el documental de Patricio Guzmán muestra las implicaciones que tiene la violencia y los procesos de impunidad en países con legados políticos autoritarios. En estos contextos, la victimización agrieta la relación entre pasado, presente y futuro del tiempo vivido por las comunidades vulneradas. Esta fractura de las tres unidades temporales referidas al devenir de los colectivos en sociedades complejas⁸ se profundiza en países como Chile y Colombia, donde se privilegia una narrativa que se sustenta en el progreso económico neoliberal como finalidad y en la eliminación de un enemigo interior, construido por las derechas para imponer una sola posibilidad de gobierno y una versión dominante del pasado.

Según Reyes Mate,⁹ esta narrativa del tiempo continuo e imparable que se impone a la voluntad humana también anula el juicio, porque se sustenta en “la celebración del sufrimiento ajeno”, tanto en “Estados totalitarios como al interior de Estados de derecho”.¹⁰ Esta reflexión acerca del tiempo implica una revisión del tratamiento público que se hace de la historia del tiempo presente del país, donde se inscriben el recuerdo y el olvido, en una estructura no lineal en la cual emerge la experiencia del pasado traumático y la expectativa incierta de futuros posibles.

En la primera, “se fusionan tanto la elaboración racional como los modos inconscientes del comportamiento” con respecto a las vivencias propias o heredadas “por generaciones o instituciones”. Esta experiencia aborda los acontecimientos pasados y los puede conservar en el presente en una saturación de “realidad” en la que se expresan “las posibilidades cumplidas o erradas”. En la segunda, el futuro toma la forma del “todavía no”, el “no experimentado”, habitado tanto por la “esperanza” y el “temor”, el “deseo” y la “voluntad”, como por “el análisis racional, la visión receptiva o la curiosidad”.¹¹

Estas nociones referidas al espacio de la experiencia y al horizonte de expectativa han permitido situar a la memoria en un ámbito temporal, para mostrar que las narrativas del pasado,¹² que pone en escena Patricio Guzmán

8 Norbert Elías, *Sobre el tiempo* (México: Fondo de Cultura Económica, 2015), 96.

9 Reyes Mate, *El tiempo, tribunal de la historia* (Madrid: Trotta, 2018).

10 *Ibid.*, 60.

11 Reinhart Koselleck, *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos* (Barcelona: Paidós, 1993), 338.

12 Elizabeth Jelín, “Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: La construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales”, *Cuadernos del IDES*, n.º 2 (2003): 3-27.

para el caso chileno, no solo expresan las disputas entre el recuerdo y el olvido en el ámbito subjetivo, sino también las luchas por la memoria en el terreno social. Este debate es de gran relevancia en la actualidad, en particular en el contexto colombiano, donde la memoria es una demanda permanente de las víctimas, en una sociedad donde persiste “una cultura política que no ha logrado superar la exclusión” que vive en “una tentación latente al pensamiento único o al dogmatismo” donde “el sectarismo de la política se extiende a las armas y el sectarismo de las armas se proyecta en la política”.¹³

Abordar la memoria en Colombia desde la reflexión acerca del tiempo permite plantear en este capítulo algunos análisis referidos al pasado reciente de mayor difusión; en un primer momento, desde los aportes de la historia pública; posteriormente a partir de los usos del pasado en la construcción de la memoria histórica; y, finalmente, mediante algunos planteamientos referidos a la enseñanza de la historia. En el cierre de este capítulo y como conclusión del ejercicio de análisis, se presenta una propuesta para trabajar el pasado y reelaborar la memoria desde la escuela.

El pasado como asunto público

La aproximación de los grandes públicos a los resultados de la investigación académica es un campo de interés que está creciendo en el ámbito universitario y en los centros y grupos de investigación. Esta actividad estuvo asociada durante varios años a lo que se denominó el “modelo del déficit cognitivo del público”, caracterizado por la asimetría entre los expertos y el público lego, en el proceso de adaptación, simplificación y transmisión del saber científico. Sin embargo, desde los años noventa esta concepción se transformó y se promovieron acciones de circulación del conocimiento científico, orientadas por el reconocimiento de las valoraciones y saberes del público, para entablar diálogos e intercambios en actividades de Comunicación Pública de la Ciencia (CPC).¹⁴

En el contexto colombiano, esta preocupación se expresa en el ámbito institucional del Estado, en lo que se ha denominado la política de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Esta política se basa

13 Gonzalo Sánchez, “Prólogo a *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*, del Centro Nacional de Memoria Histórica, del Centro Nacional de Memoria Histórica (Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013), 16-16.

14 Rebeca Camaño Semprini, Gabriel Fernando Carini y María Rosa Carbonari, “Investigar, enseñar y ¿comunicar la ciencia? Una propuesta desde la historia”, *Contextos de Educación*, n.º 24 (2018): 66-78.

en la Ley 29 de 1990 y en el Decreto 585 de febrero de 1991 donde se le asignó a Colciencias (hoy Minciencias) la función de “diseñar, impulsar y ejecutar estrategias de incorporación de la ciencia y la tecnología en la cultura colombiana” (art. 19, parágrafo 12).

En un balance general acerca del desarrollo de esta política, se evidencia que existe “una asimetría entre los fines y las estrategias de apropiación social”, porque se basa en acciones “que reproducen una visión de la CTI como externa e independiente de los contextos sociales y culturales de producción”,¹⁵ debido a la verticalidad asignada a la actividad científica y a la promoción de programas de apropiación cuyo propósito consistía en mejorar las valoraciones sociales acerca de la ciencia y la tecnología, con menos énfasis en acciones “sustentadas en modelos democráticos que le permitan a unos ‘otros’ reconocer su papel fundamental en la construcción de conocimiento”.¹⁶

También se encuentra un escaso interés por la promoción de las actividades de apropiación social ligadas con las ciencias sociales y humanas, con la historia y con la educación. Incluso en el desarrollo de los proyectos de formación científica articulados al programa Ondas,¹⁷ son pocas las preguntas derivadas del contexto de los niños y jóvenes, que problematicen las desigualdades socioeconómicas, la discriminación, la construcción de las identidades o que cuestionen el pasado con el interés por comprender las disputas asociadas al control simbólico de ese pasado en los referentes de la memoria social que se naturalizan en la sociedad.

En el campo de la historia, estos procesos de apropiación de la ciencia se expresan en lo que se ha denominado “historia pública”, que “implica una forma de investigación y narración histórica que trasciende los métodos, objetos de estudio, lenguajes y formatos especializados tradicionales de la historia profesional”, y busca construir proyectos en colaboración con otros actores que

15 Marcela Lozano Borda y Óscar Javier Maldonado, *Estrategia nacional de apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación* (Bogotá: Colciencias, 2010), 15.

16 *Ibid.*, 16.

17 El Programa Ondas promueve el interés por la investigación y el desarrollo de habilidades científicas mediante la formulación de una propuesta metodológica basada en la identificación de problemas del contexto, a los cuales los niños, niñas y jóvenes formulan soluciones. Depende de la Dirección de Mentalidad y Cultura para la CTel y lleva más de quince años activo en varias regiones del país. MinCiencias (Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación), “Cultura en CTel”, <https://minciencias.gov.co/cultura-en-ctei/ondas>.

gestionan el pasado en el ámbito público (comunicadores, curadores, comunidades y organizaciones sociales).¹⁸

Ante la poca efectividad de esta política de apropiación social de la ciencia, tanto en sus planteamientos como en los recursos asignados para el campo de la historia, algunos colectivos de investigación se han ocupado de esta tarea a través de otros mecanismos de financiación, como becas y convocatorias públicas no asociadas a entidades estatales. Vargas y Pérez¹⁹ realizaron un balance de algunas experiencias que han contribuido a ampliar las posibilidades de la historia pública en Colombia, a través del trabajo colaborativo entre historiadores, productores, comunidades, públicos y audiencias. Con respecto a las series de televisión, ubican el programa *Lado B de la Historia*, transmitido por Señal Colombia en 2008, basado en acontecimientos históricos que han sido excluidos de la historia oficial y la serie infantil *Yaku y los héroes de Antigua* que se desarrolla en 1805 y se basa en varios relatos míticos nacionales para referirse a los derechos y la multiculturalidad.

Junto a estos formatos televisivos Vargas y Pérez²⁰ ubican las propuestas que articulan el arte y la historia en las exposiciones del Museo Nacional, el Museo Colonial, la Quinta de Bolívar y el Museo de la Independencia-Casa del Florero; y los programas de radio, en particular *Historias del mundo*, realizado durante más de quince años por Diana Uribe para Caracol Radio, del cual se deriva la publicación de varios audiolibros, viajes guiados, una aplicación para iPhone y iPad denominada el *Juego de la Historia* y el proyecto *Casa de la Historia*, en el cual Vargas y Pérez²¹ destacan una línea denominada *La no violencia* dentro de la cual se encuentra la sección *Dejemos de matarnos*, de gran relevancia para el contexto colombiano actual. Del mismo modo, incluyen las plataformas digitales (la Fundación Histórica Neogranadina y la Biblioteca Nacional) como propuestas de gestión pública del patrimonio documental con acceso abierto y las iniciativas que impactan el espacio público como *Memoria en movimiento*, que con la realización de *flashmob*, *happening* y *stickers* problematiza el pasado a partir del “trabajo conjunto entre historiadores, artistas y gente del común”.²²

18 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): 302. <https://doi.org/10.15446/achsc.v46n1.75561>.

19 *Ibid.*

20 *Ibid.*

21 *Ibid.*

22 *Ibid.*, 320.

En el ámbito universitario se encuentra el grupo Historia Pública y Digital, del Departamento de Historia de la Universidad Nacional, y el programa de radio *Ananké relatos de Clío*, de la emisora Pedagógica Radio, del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. En el marco del grupo de la Universidad Nacional, el Laboratorio de Cartografía Histórica e Historia Digital (LABCAHID) elaboró y publicó un material multimedia para el periódico *El Tiempo*, titulado *La historia presidencial a la que se suma Duque*,²³ que aporta información del país en relación con los cambios en las fronteras, el conflicto y la economía desde 1886. En lo que respecta al programa de radio *Ananké Relatos de Clío*, se han grabado y puesto a disposición del público más de cien emisiones en podcast²⁴ que brindan un espacio de formación complementaria que emplea medios digitales para la reflexión e investigación de la historia cultural, la historia pública y la enseñanza de la historia. Estas iniciativas se suman a otros esfuerzos, liderados por historiadores e historiadoras que se han propuesto incursionar en el ámbito de la historia pública, en el marco de programas radiales y colecciones editoriales especiales.²⁵

23 Este proyecto estuvo bajo la coordinación académica de los profesores Stefania Gallini y Juan Carlos Villamizar, con la coordinación de investigación de Camilo Murcia Galindo y Andrés Ramírez Bernal. *El Tiempo*, “La historia presidencial a la se suma Duque”, acceso el 12 de septiembre de 2018, <https://www.eltiempo.com/datos/historia-de-todos-los-presidentes-de-colombia-251902>.

24 Esta propuesta se articula a las actividades del Semillero de Historia Cultural y Educación Histórica de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional conformado en 2017. Según la descripción del programa, “dentro de las actividades desarrolladas por los estudiantes del grupo, se encuentra la realización del trabajo de campo y de la indagación documental para las diferentes emisiones radiales”, lo cual ha contribuido a la formación de los estudiantes y ha demostrado “la importancia de los lenguajes mediáticos en la formación docente”. Semillero de Historia Cultural y Educación Histórica, “Quiénes somos”, acceso el 18 de agosto de 2021, <https://www.semillerohistoriaculturalyeducacion.com/>. El semillero se encuentra bajo la dirección de los profesores Alexander Aldana, Jorge Aponte y Sandra Rodríguez

25 Como campo de análisis, investigación e intervención pública, se destaca en el país la publicación de dos dossieres en las revistas *Historia Crítica* de la Universidad de los Andes (2018) y *Ciencia Nueva* de la Universidad Tecnológica de Pereira (2021). En el más reciente, se incluyen varios trabajos realizados en el contexto nacional en que se avanza en la delimitación conceptual de lo que serían unas “prácticas públicas de la historia”, que en nuestro contexto anteceden a la institucionalización de la historia pública y “que han involucrado el trabajo de investigación y creación colaborativa entre académicos (historiadores, sociólogos, etc.) y comunidades (indígenas, afrodescendientes o campesinas)

Así como lo hizo Robert Kelley en la Universidad de California en Santa Bárbara a finales de los años setenta,²⁶ estas y otras experiencias que no se alcanzaron a registrar y que se constituyen en el marco de semilleros y grupos de estudiantes dirigidos por profesores y profesoras en carreras de historia o de licenciatura en varias universidades del país vienen conformando un campo de investigación en el ámbito de la historia pública de gran relevancia en la actualidad que cambiará la relación entre este saber especializado y la comprensión del pasado entre los grandes públicos y audiencias. Este campo de la historia se refiere al “empleo de historiadores y del método histórico fuera de la academia: en el gobierno, en corporaciones privadas, en medios de comunicación, en sociedades históricas y museos, incluso en la práctica privada”.²⁷

Es importante hacer visibles estos intentos por aproximar los amplios públicos no especializados, a las características epistemológicas, teóricas y metodológicas de la disciplina histórica, que exigen el uso de un conjunto de regulaciones profesionales que le otorgan legitimidad a la producción académica²⁸ porque aún persiste una distancia entre lo que se investiga en los escenarios universitarios y lo que se convierte en saber público de la historia.

Por tal razón, quienes incursionan en la historia pública se enfrentan al reto de democratizar los hallazgos de la investigación académica mediante esfuerzos por realizar adaptaciones que, además de acudir a la síntesis, contribuyan a interrogar y develar los supuestos sobre el pasado, a simplificar los códigos de la disciplina, a mostrar miradas amplias acerca del presente, a evitar el ana-

y han resultado narrativas históricas alternativas en diversos formatos (escritos, orales, audiovisuales, entre otros)”. Sebastián Vargas Álvarez, “Presentación del Dossier: ‘Prácticas públicas de la historia: Contextos locales, diálogos globales’”, *Ciencia Nueva: Revista de Historia y Política* 5, n.º 1 (2021): 145.

26 G. Wesley Johnson, “The Origins of ‘The Public Historian’ and the National Council on Public History”, *The Public Historian* 21, n.º 3 (1999): 167-179. <https://doi.org/10.2307/3378969>.

27 Robert Kelley, “Public History: Its Origins, Nature, and Prospects”, *The Public Historian* 1, n.º 1 (1978): 16-28, citado en Anaclét Pons, “De la historia local a la historia pública: Algún defecto y ciertas virtudes”, *Hispania Nova*, 1 (Extra) (2020): 71. <https://doi.org/10.20318/hn.2020.5366>.

28 Gabriel Di Meglio, “Wolf, el lobo: Observaciones y propuestas sobre la relación entre producción académica y divulgación histórica”, *Nuevo Topo: Revista de Historia y Pensamiento Crítico*, n.º 8 (2011): 107-120.

cronismo, a dotar las narraciones de una historicidad que muestre los cambios y permanencias en los problemas sociales, y a destituir el carácter esencial de la identidad nacional y elitista de las narrativas dominantes, sin renunciar al canon de la disciplina, expresado en la rigurosidad, en la información y en la formulación de explicaciones complejas.²⁹

Aunque, como lo plantea Anacleto Pons, “la historia, los historiadores y los humanistas pertenecen a la cultura escrita, tanto porque tradicionalmente han desarrollado sus quehaceres con textos, con documentos, como porque el resultado de sus trabajos se concreta en un proceso de escritura”, es importante comprender que las tecnologías no solo aportan nuevas herramientas, “sino que implican las formas de producción y de comunicación”,³⁰ y generan cambios que requieren una comprensión integral desde la disciplina histórica y desde la investigación acerca del pasado.

Efectivamente es pertinente ampliar el interés por el trabajo histórico, pero, infortunadamente, “son otros quienes, a la hora de transmitir esos conocimientos que nosotros elaboramos, consiguen conectar mejor con los interesados, logrando una mayor audiencia”,³¹ posiblemente en el marco de unos usos públicos sobre el pasado, más preocupados por mantener el *statu quo* que por contribuir a la comprensión y transformación de las condiciones que mantienen tradiciones anquilosadas en una herencia cultural vertical y excluyente.

Usos públicos del pasado y memoria histórica

La referencia a los usos públicos del pasado, para el propósito de este escrito, surge de las reflexiones sobre la memoria que ofrece Marie-Claire Lavabre, para quien, si bien es cierto que la memoria colectiva se remite a los recuerdos que comparte un grupo determinado, que “es a la vez experiencia vivida, tradición oral, mito, conmemoración, historiografía, incluso ‘memoria sin memoria’”,³² es importante preguntarse por la manera como dichos recuerdos se convierten en referentes compartidos, sostenidos por las instituciones y formulados por portavoces autorizados, que pueden “homogenizar las representaciones

29 *Ibid.*

30 Pons, “De la historia local a la historia pública”, 27.

31 *Ibid.*, 29.

32 Marie-Claire Lavabre, “Sociología de la memoria y acontecimientos traumáticos”. En *Guerra civil: Mito y memoria*, ed. por Julio Aróstegui y François Godicheau (Madrid: Marcial Pons, 2006, 39).

individuales del pasado”.³³ De esta operación sobre los recuerdos emerge la memoria histórica:

referida a la apropiación del pasado por parte de los grupos, partidos, instituciones, naciones o Estados, a la condición dominante o subordinada de dicha apropiación, a su carácter selectivo, y a las similitudes entre el pasado y la actualidad a la que apelan los grupos, las instituciones y los gobiernos para legitimar sus proyectos en el presente.³⁴

En Colombia, el análisis acerca de los usos públicos del pasado reviste gran complejidad. En otros momentos, el pasado nacional era responsabilidad de una institución, la Academia Colombiana de Historia, “que representó a la élite política y que se engranó a las esferas culturales y en la sociedad en general” desde su fundación en 1902, mediante un conjunto de actividades³⁵ “que incidieron en la conformación de la memoria histórica nacional [...] al presentar a los idearios alternativos que se fueron produciendo [durante el siglo xx], como amenazas contra la unidad nacional”.³⁶

Frente a la prevalencia de un emisor de memoria como ocurrió en la primera mitad del siglo xx, hoy se identifican distintos emisores asociados al Estado, a los medios de comunicación, a la academia y a la población civil, todos ellos en pugna por el control simbólico del pasado reciente, para el cual no es posible construir una narrativa consensuada. Ante esta imposibilidad, un amplio conjunto de emisores de la memoria ha optado por construir relatos que otorgan centralidad a quienes han sido victimizados, como una manera de avanzar hacia lo que se denomina una “memoria institucionalizada”.³⁷

Esta estrategia ha tenido resultados paradójicos, que se pueden ejemplificar en tres usos del pasado con amplio impacto público: las conmemoraciones, la actividad institucional del Centro Nacional de Memoria Histórica y la producción audiovisual de entretenimiento. Con respecto a las conmemoraciones, es importante analizar brevemente lo que ha ocurrido con el Día de la Memoria

33 *Ibid.*, 39.

34 Sandra Patricia Rodríguez Ávila, *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960* (Bogotá: Universidad del Rosario, 2017), 31.

35 Desde su fundación se encargó de las conmemoraciones patrióticas, la enseñanza de la historia escolar y conservación del patrimonio histórico y cultural. Sandra Patricia Rodríguez Ávila, *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960* (Bogotá: Universidad del Rosario, 2017).

36 Rodríguez, *Memoria y olvido*, 33.

37 Josefina Cuesta Bustillo, *La odisea de la memoria: Historia de la memoria de España* (Madrid: Alianza, 2008), 46.

y Solidaridad con las Víctimas. La Ley 1448 de 2011 estableció un conjunto de medidas de satisfacción expresadas en el Capítulo IX, que se definen como “acciones tendientes a restablecer la dignidad de las víctimas y a difundir la verdad acerca de lo sucedido, de acuerdo con los objetivos de las entidades que conforman el Sistema Nacional de Atención y Reparación a las Víctimas (art. 139)”.

La definición de un día para expresar la solidaridad nacional con las víctimas es fundamental en un país donde varios sectores justifican la victimización, por las tendencias políticas de quienes son agredidos y por los proyectos sociales que representan. Por tal razón, la selección y el sentido de esta fecha, así como la conmemoración de los hechos con los cuales se busca la reparación simbólica de las víctimas, debe surgir de un acuerdo con las organizaciones y colectivos que las representan. Sin embargo, en el caso de esta conmemoración esto no se cumple, la definición del 9 de abril no se explica en la Ley, no se plantean las razones por las cuales se definió dicha fecha para recordar a las víctimas, ni se explican los acontecimientos históricos que convirtieron al 9 de abril en un hito de la violencia política en Colombia.

En otras conmemoraciones similares, se hace explícito el sentido histórico que se le atribuye a la selección de la fecha en la que se busca restituir los derechos a las víctimas. Así ocurre por ejemplo con el 27 de enero, seleccionado por la Asamblea General de las Naciones Unidas como el Día Internacional de Conmemoración en Memoria de las Víctimas del Holocausto, en recuerdo del día de la liberación del campo de concentración y exterminio de Auschwitz-Birkenau en 1945; o con el 24 de marzo, elegido por el Gobierno argentino en el año 2002, como el Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia, en conmemoración del aniversario del golpe militar de 1976 para recordar el terrorismo de Estado impuesto por la dictadura de Jorge Rafael Videla.

Estas fechas no están desprovistas de polémica entre las mismas organizaciones de derechos humanos y de víctimas, pero en la normatividad oficial se clarifica qué evento se conmemora y se justifica su elección como día de las víctimas, incluso en el caso argentino es un día no laboral y una efeméride oficial fija en el calendario. En el caso colombiano no ocurrió así, la definición de la fecha no contó con el concurso de las organizaciones y colectivos de derechos humanos ni de víctimas, sino que se definió sin mucho debate en el Congreso, como lo confirmó Orlando Burgos, integrante del Comité Ejecutivo de la Mesa Departamental de Víctimas de Santander, en los actos realizados durante 2015.³⁸

38 Estas declaraciones fueron divulgadas en *Semana*, “Colombia rinde homenaje a las víctimas del conflicto armado”, 27 de abril de 2015, acceso el 30 de agosto de 2020, <https://www.semana.com/nacion/articulo/nueve-de-abril-dia-por-las-victimas-del-conflicto/423434-3>.

En cuanto a la relación entre la conmemoración del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y el Día de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas, se evidencia que se producen columnas de opinión, crónicas periodísticas y muchos eventos académicos, pero la relación entre los hechos ocurridos y los actos de reconocimiento a las víctimas se reduce a decir que el asesinato de Gaitán partió en dos la historia del país y que desde allí son muchas las víctimas que se deben reivindicar para que no sigan ocurriendo hechos atroces y delitos de lesa humanidad.

Ahora detengámonos en el trabajo desarrollado por el Centro Nacional de Memoria histórica (CNMH). Esta institución fue creada en el marco de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 del 10 de junio de 2011) y actualmente se encuentra adscrito al Departamento para la Prosperidad Social (DPS). Incorporó la producción del Grupo de Memoria Histórica (GMH) de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) creada mediante la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 del 25 de julio de 2005) que terminó labores el 31 de diciembre de 2011.

Para esta institución la memoria histórica está referida a la reconstrucción del pasado del conflicto armado colombiano a partir del sentido que las poblaciones y grupos victimizados le otorgan en el presente, en la perspectiva de restituir los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición. Desde 2011, el Centro Nacional de Memoria Histórica también se propuso constituirse en “una plataforma de promoción, diálogo y articulación de las memorias plurales del conflicto armado, que garantiza la inclusión de diversos actores y poblaciones y contribuye a la reparación integral, el esclarecimiento histórico, las garantías de no repetición y la construcción de una paz sostenible”.³⁹

El 30 de septiembre de 2018, la página oficial del CNMH registraba 100168 visitas. En su página de inicio aparecían tres noticias: la primera estaba referida a las iniciativas de memoria priorizadas por el CNMH en 2018; la segunda correspondía a las distintas socializaciones del informe *Exilio colombiano: huellas del conflicto armado más allá de las fronteras*, y la tercera presentaba la Convocatoria *Encuentro nacional de experiencias educativas para la construcción de paz*. En estas noticias se registraban 147, 165 y 776 visitas, respectivamente.

También aparecían en la misma fecha tres podcasts incluyendo el que correspondía al programa radial *Conmemora Radio*, que se transmitía desde la Radio Nacional los miércoles a las 3:30 p. m. y que se constituía en el programa oficial del CNMH.⁴⁰ Bajo el eslogan “En sintonía con todas las voces, las memorias

39 Información tomada de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>.

40 El programa se transmitió durante cuatro temporadas hasta 2018. En la consulta realizada el 28 de junio de 2019, el programa no aparece en la parrilla.

y la verdad para construir caminos de paz y reconciliación”, este programa hacía parte de las estrategias de divulgación del informe *¡Basta ya!* y de las actividades institucionales del CNMH con un registro de 863 seguidores.

Posteriormente se encontraban varios micrositos con especiales de memoria histórica y tres secciones con recomendaciones de cine, con los anuncios de los proyectos en curso y con los eventos institucionales. Finalmente aparecían once destacados institucionales que incluían el informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*, con 19460 visitas, y el documental *Operación Cirirí. Persistente, insistente e incómoda*, con 1589 reproducciones.

Con respecto al informe, se debe decir que su elaboración fue un momento de síntesis del trabajo que había realizado el Grupo de Memoria Histórica en el cual se muestran las dimensiones del conflicto armado entre 1958 y 2012, con más de 250 000 muertos entre población civil y combatientes, sin contar las víctimas anónimas que no aparecen en ningún registro. Además de la magnitud escalofriante de muertes, el informe muestra, a través de testimonios, la degradación de la guerra y la violencia desplegada sobre la población civil, con el propósito de “romper con las visiones reductoras de la violencia que condensan en coordenadas morales (los buenos y los villanos) la complejidad de lo que hemos vivido” en un relato que no busca ser monocausal, sino que intenta explicar que en la violencia política no solamente tienen responsabilidad los perpetradores de los crímenes, sino “la anuencia, el silencio, el respaldo y la indiferencia”⁴¹ de algunos sectores sociales.

En el caso del documental, llama la atención que su realización es el resultado de la Sentencia 1990-05197 del 27 de septiembre de 2013 del Consejo de Estado, como reparación por la detención, tortura y desaparición forzada a la que fue sometido Luis Fernando Lalinde, por parte del Ejército Nacional en 1984. El documental narra los 34 años de lucha de la familia Lalinde por el esclarecimiento de la verdad, por la recuperación de los restos de Luis Fernando por parte de su madre Fabiola Lalinde y sus hermanos, y por el reconocimiento del daño causado. Además, pone en evidencia los mecanismos de impunidad del Estado colombiano para evadir los efectos de la condena de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en 1996. Tanto el informe como el documental son testimonios emblemáticos de la memoria histórica del conflicto armado colombiano y, sin embargo, lo que se puede inferir, por las visitas en un caso y por las reproducciones en el otro, es que no cuentan con una esfera pública que los apropie ampliamente.

41 Sánchez, “Prólogo a *¡Basta ya! Colombia*”, 16.

Esta entidad estuvo bajo la dirección de Gonzalo Sánchez entre 2011 y 2018, hasta cuando fue relevado por el presidente Iván Duque (2018-2022) de la función que venía cumpliendo, en medio de un debate nacional por los candidatos que fueron considerados para este cargo. Inicialmente se propuso a Mario Javier Pacheco, quien había afirmado en el portal Kienyke.com que el CNMH era una institución infiltrada por la guerrilla que producía informes tendenciosos que deslegitimaban al Estado. El segundo candidato fue Vicente Torrijos, quien había contratado con el Estado atribuyéndose un doctorado en Relaciones Internacionales que no había obtenido.⁴²

Estos dos candidatos fueron rechazados por los colectivos de víctimas y por sectores de la academia preocupados por la suerte de este establecimiento público, no solo porque los probables candidatos no cumplían con los requisitos del cargo, sino por mostrar una posición adversa a las actividades y el enfoque del CNMH. Finalmente, en febrero de 2019 el Gobierno nacional optó por nombrar al historiador Darío Acevedo, quien efectivamente cumple los requisitos, pero mantiene la posición de los candidatos descartados para el cargo. Esta decisión generó varias críticas y reacciones de la opinión pública, entre las que se destaca la carta enviada por los profesores del Departamento de Historia de la Universidad Nacional, sede Bogotá, quienes manifestaron que resultaba contradictorio que Acevedo, un académico que había negado la existencia del conflicto armado, aceptara el nombramiento de director del Centro Nacional de Memoria Histórica que, siguiendo lo contemplado en el artículo 147 de la Ley 1448 de 2011, establece en su misión:

Contribuir a la realización de la reparación integral y el derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto, así como al deber de memoria del Estado con ocasión de las violaciones ocurridas en el marco del conflicto armado colombiano, en un horizonte de construcción de paz, democratización y reconciliación.

También se produjeron reacciones de los sectores de víctimas que encomendaron sus archivos al CNMH. En varios medios expresaron que retirarían este acervo documental porque “el nombramiento de Darío Acevedo como director del Centro Nacional de Memoria Histórica traiciona la confianza sobre la cual se fundó la entrega de estos archivos. No sólo porque Acevedo ha negado la existencia del conflicto armado en Colombia”, sino porque su mismo nombra-

42 *VerdadAbierta.com*, “Nuevo director fractura confianza hacia el Centro Nacional de Memoria Histórica”, 20 de febrero de 2019, acceso el 20 de marzo de 2020, <https://verdadabierta.com/nuevo-director-fractura-confianza-hacia-el-centro-nacional-de-memoria-historica/>.

miento incumple con las medidas de satisfacción de las víctimas expresadas en la Ley 1448 de 2011.⁴³

Los defensores de Acevedo plantearon que estas reacciones se constituyen en un “matoneo”⁴⁴ y en un desconocimiento de otra interpretación de la guerra interna, que sostiene que

la confrontación de las guerrillas con el Estado colombiano surgió como expresión de proyectos revolucionarios comunistas en la dinámica de la Guerra Fría, que pretendieron acceder al poder a través de la lucha armada y en dicho camino fracasaron y se criminalizaron cometiendo innumerables crímenes de lesa humanidad.⁴⁵

Quienes sostienen que el conflicto armado es producto de la desigualdad y la ausencia de mecanismos de participación y reconocimiento de los distintos sectores que conformamos el país, son calificados por Mauricio Rubio como reaccionarios y les advierte, en su columna de *El Espectador*, que la llegada de Acevedo propone “aires nuevos, diversidad de perspectivas frente al endogámico, dócil y bien coordinado coro santista del CNMH anterior”.⁴⁶

Con la elección del nuevo director del Centro Nacional de Memoria Histórica se operaron varios cambios, que fueron previstos durante la polémica nacional que causó el relevo de la dirección de esta entidad. Estos cambios corresponden a la centralidad de los militares como víctimas, a la aparición de un nuevo medio digital denominado *La Brújula*, a la nueva imagen del CNMH en su página institucional y a los permanentes intentos por transformar el guion de la exposición itinerante *Voces para transformar a Colombia*, que se constituye en el primer piloto de lo que será el Museo Nacional de Memoria.

Aunque en torno al CNMH se configuró este debate por la interpretación del pasado reciente y la centralidad de las víctimas en la narrativa histórica, la poca apropiación pública de los pasados en disputa contrasta con el tercer uso público

43 Marta Lucía Giraldo y Daniel Jerónimo Tobón, “La confianza suspendida”, *El Espectador*, 8 de marzo de 2019, acceso el 22 de noviembre de 2021, <https://verdadabierta.com/hagan-hablar-al-archivo-no-dejen-guarde-silencio-fabiola-lalinde/>.

44 Mauricio Rubio, “Negacionismo y memoria histórica”, *El Espectador*, 28 de febrero de 2019, acceso el 20 de marzo de 2020, <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/mauricio-rubio/negacionismo-y-memoria-historica-column-842318/>.

45 Darío Acevedo Carmona, “La batalla por la Verdad y la Memoria”, *Infobae*, 13 de octubre de 2018, acceso el 15 de octubre de 2018, <https://www.infobae.com/opinion/2018/10/13/colombia-la-batalla-por-la-verdad-y-la-memoria/>.

46 Rubio, “Negacionismo y memoria histórica”.

del pasado que se evidencia en los seriadados televisivos. Estas producciones han tenido amplia aceptación a pesar de las controversias que han protagonizado.

Así ocurrió por ejemplo, con *Los tres caínes*, serie producida por RTI Televisión para el canal RCN en 2013.⁴⁷ Su estructura narrativa se basó en la vida de los hermanos Castaño y en su accionar como miembros del paramilitarismo entre 1981 y 2013, a partir de datos soportados, según el texto que aparecía en cada emisión, “en testimonios rendidos en los diferentes procesos adelantados a partir de la Ley de Justicia y Paz, en las investigaciones y entrevistas realizadas por el autor de la serie Gustavo Bolívar Moreno y el periodista Alfredo Serrano Zabala, así como en informaciones de medios de comunicación, artículos de prensa y hechos de público conocimiento” que, en el marco de la serie según el mismo texto, “dan a conocer y representan sucesos de una época que alteró y afectó gravemente al pueblo colombiano”, con una advertencia final en la cual se expresa que “los hechos que se narran y presentan, contienen personajes y situaciones de ficción”.

Los protagonistas se transforman durante la serie de víctimas a victimarios, quienes después del secuestro y asesinato de su padre se asumen como vengadores, cuyas acciones conducen a la conformación de ejércitos paramilitares, en el marco de los cuales se privilegian las convicciones de los Castaño, se atenúa la responsabilidad estatal y se presenta a las víctimas despojadas de “identidad narrativa” como resultado de “un sacrificio necesario para combatir el mal y hacer patria”,⁴⁸ que los llevó a reeditar “la tragedia bíblica de Caín y Abel [...], con la destrucción entre los hermanos durante la ejecución de la venganza”.⁴⁹

Su emisión generó un debate nacional que ocupó algunos programas de opinión, entrevistas radiales, campañas de rechazo y protestas lideradas por las organizaciones de víctimas y derechos humanos, que lograron el retiro del 80% de los anunciantes y la modificación de su horario, pero que no impactaron significativamente en su *rating*.⁵⁰ Aunque, como lo señala Liliana Rodríguez,

47 Esta serie se emitió de lunes a viernes del 4 de marzo y al 18 de junio de 2013 en la franja *prime time* nocturna, en setenta capítulos bajo la dirección de Mauricio Cruz y Carlos Gaviria, y con los libretos de Gustavo Bolívar y Yesmer Uribe. Liliana Marlén Rodríguez Pinilla, “El Estado colombiano y los crímenes de lesa humanidad en el prisma de la pantalla televisiva: Un estudio acerca de la serie *Tres Caínes*” (tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2018).

48 Rodríguez, “El Estado colombiano y los crímenes de lesa humanidad en el prisma de la pantalla televisiva”, 131.

49 *Ibid.*

50 Rodríguez, “El Estado colombiano y los crímenes de lesa humanidad en el prisma de la pantalla televisiva”.

“los porcentajes de *rating* no permiten conocer las formas de apropiación de los contenidos televisivos entre los espectadores”, que la serie haya alcanzado el 12.1% en promedio, por encima de otros programas de la misma franja, si permite “cuantificar la importancia de su consumo comercial y cultural”.⁵¹

El efecto de los seriados sobre otras versiones del pasado reciente tienen una mayor audiencia, que las que se exigen a través de las medidas de satisfacción de las víctimas según la Ley 1448 de 2011 o las que se difunden en los informes, documentales y materiales multimedia del Centro Nacional de Memoria Historia. En ese sentido, la ficción y el entretenimiento sobre el pasado reciente son más ampliamente aceptados en la construcción de referentes de memoria histórica, en el marco de relatos simplificados que no requieren que la audiencia se interpele, como sí ocurre con otras estrategias desplegadas por emisores de memoria que buscan, con rigor analítico y compromiso ético, la reparación de las víctimas.

Enseñanza de la historia

La enseñanza de la historia ha sido objeto de análisis en varias columnas de opinión por lo menos desde el año 2011, y especialmente a partir de la promulgación de la Ley 1874 de 2017, que estableció “la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos de las ciencias sociales en la educación básica y media” y que asignó tres propósitos fundamentales a este saber escolar, orientados a la identidad nacional, al desarrollo del pensamiento crítico y a la formación de una “memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país” (art. 1.º).

Esta Ley adicionó y modificó los artículos 21, 22, 23, 30, 78 y 79 de la Ley General de Educación de 1994, correspondientes a los objetivos de la educación básica y media, a las áreas obligatorias y fundamentales, a la regulación del currículo y al PEI, para hacer transversal la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en el marco de las disposiciones de una Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional, conformada por representantes de las academias y asociaciones de historia; de las unidades académicas responsables de programas de licenciatura en ciencias sociales y de los programas de historia; y un docente de ciencias sociales seleccionado a través de organizaciones de maestros. Esta comisión debe entregar al Ministerio de Educación Nacional un documento de recomendaciones para modificar los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia como disciplina integrada para su aplicación en los establecimientos educativos.

⁵¹ *Ibid.*, 7.

Entre el proyecto de ley y su sanción definitiva en diciembre de 2017 existe una diferencia sustancial donde recae la atención de quienes han discutido los alcances de esta norma: en el proyecto inicial se proponía una cátedra de historia de Colombia independiente del área de ciencias sociales pero en la ley aprobada, la restitución de la enseñanza de la historia se propone en el marco del área de ciencias sociales sin afectar la intensidad horaria de matemáticas, ciencias y lenguaje (art. 4.º).

Para Vivian Morales, quien impulsó la sanción de esta ley, se debe restituir la enseñanza obligatoria de la historia, como se lo expresó en una entrevista a la revista *Arcadia*, “separada de todo el tutti frutti de las Ciencias Sociales”; para el MEN, el área de ciencias sociales no se afecta en sus aspectos curriculares porque lo que se propone es intensificar la enseñanza de la historia; y para algunos columnistas, la ley es inocua porque en el fondo no promueve ninguna modificación.

Quizá lo central en este debate es la falta de comprensión de las particularidades de la enseñanza de la historia como didáctica específica, distinta de la historia como disciplina, que se afecta de manera diferente por las estrategias de gestión sobre el pasado que se pueden derivar de la historia pública o de los usos públicos del pasado y la memoria histórica, y que, a propósito del debate acerca de la integración curricular en los años ochenta, fue objeto de reflexión y análisis de una comunidad académica de profesores universitarios y redes de maestros de la educación básica y media, que mediante la formulación y desarrollo de proyectos de investigación e innovación pedagógica, han redimensionado la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Si bien es cierto que la enseñanza de la historia puede integrar las políticas de la memoria definidas por los estados para restituir una “selección particular de aspectos del pasado a los cuales se les define un contenido y se les asigna un sentido”,⁵² la enseñanza de la historia como saber escolar es una tradición social, que se configuró históricamente a partir de ideas, supuestos, valoraciones, o rutinas, que legitiman prácticas y funciones atribuidas a este saber escolar.⁵³

Su configuración histórica conjuga las retóricas sobre el valor educativo de su enseñanza, expresadas en los discursos difundidos en cada momento histórico; los contenidos seleccionados en los planes de estudio y libros de texto, que definen la regulación del conocimiento en el currículo escolar; y los arquetipos de la práctica docente, es decir, las concepciones de los sujetos

52 Rodríguez, *Memoria y olvido*, 32.

53 Raimundo Cuesta Fernández, *Clío en las aulas: La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas* (Madrid: Akal, 1998).

profesionales, agentes educativos, maestros y educadores en interacción con los destinatarios sociales de esa práctica, generalmente niños y jóvenes escolares⁵⁴ en la “producción de modelos sociales que ordenan el espacio mental del recuerdo en cada generación”.⁵⁵

Estos tres componentes de lo que denomina Cuesta Fernández⁵⁶ el código disciplinar de la historia escolar se transforman en ritmos diferentes, lo que implica que en una sola experiencia de aula se puedan identificar discursos acerca de la necesidad de formar en historia, que van desde la restitución de liturgias patrióticas en la escuela, propias de la historia de bronce promovida por la Academia Colombiana de Historia en la primera mitad del siglo xx, en coexistencia con la formación del pensamiento crítico frente al pasado reciente. También se puede encontrar que la construcción de los contenidos para la enseñanza se nutre de fuentes de muy distinta naturaleza (libros especializados, antiguos manuales, seriales televisivos e incluso la Caja de Herramientas diseñada por el CNMH) o que prevalecen metodologías propias de modelos pedagógicos tradicionales, como el dictado, con propuestas innovadoras que articulan, por ejemplo, la historia oral, para ampliar la comprensión del pasado reciente por fuera de narrativa canónicas.

Desde finales del siglo xx y en lo que va corrido del siglo xxi, las comunidades académicas de maestros e investigadores han producido conocimiento sobre este campo de saber escolar, que, como lo muestran Arias⁵⁷ y Aguilera y González,⁵⁸ han incidido en las prácticas de aula y en la formación de maestros al posicionar la enseñanza del pasado reciente como una de las tendencias de mayor productividad en Colombia. De este modo, la didáctica de la historia se consolida progresivamente como un campo particular de investigación pedagógica, por efecto de su reflexión como saber específico diferente de la historiografía, en interacción y controversia con los imperativos de la política educativa o con las influencias de la historia pública y los usos del pasado, más que con la intervención y articulación a los debates de la misma disciplina histórica.⁵⁹

54 *Ibid.*

55 Rodríguez, *Memoria y olvido*, 351.

56 Cuesta Fernández, *Clío en las aulas*.

57 Arias, *Enseñanza del pasado reciente en Colombia*.

58 Alcira Aguilera Morales y María Isabel González Terreros, *Historia reciente e historia desde abajo: Tendencias actuales de la educación en ciencias sociales* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2019).

59 Sebastián Plá, “La ilusión científica de la didáctica de la historia: Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar”, en *Memorias del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Segundo*

Recientemente la enseñanza de la historia se ha nutrido de las elaboraciones derivadas de las pedagogías críticas, de los distintos enfoques de formación de pensamiento crítico, de las pedagogías de la memoria y de las nuevas apuestas de una historiografía pensada como historia pública. Sin desconocer la importancia que tiene pensar desde la enseñanza otras latitudes y tiempos antiguos, las condiciones del presente han llevado a la comunidad académica del campo de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, a pensar la memoria, la historia reciente y la historia del tiempo presente como una prioridad, en particular frente a los retos trazados por el Acuerdo de Paz firmado en 2016 entre el Gobierno nacional y las FARC-EP, en medio de una cultura nacional que se alindera en la defensa de tradiciones del pensamiento único, basadas en el patriarcalismo, el racismo, y el autoritarismo.

Conclusiones: trabajar con el pasado y reelaborar la memoria histórica

Patricio Guzmán le enseña a su audiencia, en el documental *Nostalgia de la Luz*, que el pasado es un gran campo de trabajo en el cual convergen la astronomía y la arqueología, cuya exploración resulta fascinante para el saber científico. Lo mismo ocurre con la historia, pero, paradójicamente, el espectador se queda sin el referente temporal del pasado reciente que desencadenó la experiencia traumática de las mujeres que buscan restos de sus familiares en el desierto de Atacama.

Aunque desde la disciplina histórica el pasado reciente está sujeto a debates y reinterpretaciones, se requiere una aproximación analítica a ese pasado desde los aportes de la historiografía, para que las experiencias traumáticas que habitan la memoria de las víctimas no queden desprovistas de explicación. Ese es el aporte de quienes nos dedicamos a la historia, incursionar en la historia pública para que desde allí se aporten esquemas comprensivos de la realidad social, que sirvan de referente para que las nuevas generaciones puedan explicar su experiencia vivida y, desde allí, le otorguen sentido al pasado común que comparten con otras generaciones.

Si se comparan los usos del pasado en dos realidades nacionales como Chile y Colombia, posiblemente encontremos algunas semejanzas en la manera como las agencias estatales se comprometen con una selección del pasado que busca

Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre Tradición y modernidad. 11 al 13 de septiembre de 2013, ed. por J. C. Blázquez (Santiago de Querétano: Universidad Autónoma de Querétano, 2013), 474-483.

configurar los “límites de la memoria social deseada”.⁶⁰ Pero si comparamos a las mujeres exploradoras del desierto de Atacama con Fabiola Lalinde, encontramos que están emparentadas por el dolor de la pérdida y por las mismas demandas de justicia y verdad, que se aplazan permanentemente en sociedades donde los emisores de memoria pactan políticas de olvido para perpetuar el silencio y la censura.

Los aportes de la disciplina histórica con respecto a los usos públicos del pasado en el presente se orientan a poner en evidencia y explicar las políticas de la memoria que distintos emisores (medios, instituciones, grupos sociales) despliegan en la actualidad para gestionar el pasado, con el propósito de instalar una interpretación acorde a sus intereses. En unos casos, estos emisores buscan mantener un cierto tipo de orden social, al posicionar sus productos televisivos en la industria del consumo mediático y en el marco de una agenda comunicativa proclive al Gobierno; en otros casos, estos emisores se preocupan por situar en el ámbito público un compromiso ético con las víctimas, con el fin de interpelar y formar al público y no con el propósito de entretenerlo.

Finalmente, en el ámbito de la enseñanza de la historia, la disciplina histórica puede contribuir a reelaborar la memoria histórica, para transformar los referentes del pasado común frente al cual las distintas generaciones tendrán que tramitar el legado de sus antecesores. Esos diálogos que suscita Patricio Guzmán entre varias generaciones los podemos establecer en el ámbito educativo, a través del legado que dejan los familiares en su lucha constante por obtener verdad y justicia, en mediación analítica con lo que aporta la historiografía, la historia pública y el análisis de los usos públicos del pasado.

Muchas propuestas para la enseñanza de la historia han incorporado la literatura testimonial en sus prácticas pedagógicas con el propósito de aproximar a los estudiantes de distintos niveles educativos al pasado reciente. Sin embargo, llevar a cabo este ejercicio en el ámbito formativo, sin los referentes históricos necesarios para su comprensión, puede generar esos abusos de la memoria que muestra Pierre Nora al referirse al impacto que le causó la visita que realizó la política francesa Simone Veil sobreviviente del holocausto, a Auschwitz en 2005, debido a la manera como la televisión registraba “el horror de los campos de exterminio”, pero no “explicaba nada acerca de cómo ocurrió todo”;⁶¹ o puede promover la existencia de lo que Josefina Cuesta denomina “usurpadores de la

60 Bruno Groppo, “Políticas de la memoria”, *Sociohistoria*, n.º 11-12 (2002): 193.

61 Evelyn Erlij, “Entrevista a Pierre Nora: ‘El historiador es un árbitro de las diferentes memorias’”, *Letras Libres*, 1 de febrero de 2018, acceso el 15 de septiembre de 2018, <https://letraslibres.com/revista/entrevista-a-pierre-nora-el-historiador-es-un-arbitro-de-las-diferentes-memorias/>.

memoria” que divulgan testimonios falsos de victimización⁶² para afirmarse en heroísmos ficticios.

Las tres categorías tratadas en este escrito (historia pública, usos públicos del pasado y enseñanza de la historia) pueden articularse mediante la estrategia que Patricio Guzmán expresa en *Nostalgia de la Luz*, en torno a la centralidad de las víctimas en la narrativa acerca del pasado reciente, cuando dicho pasado haya causado un quiebre en la subjetividad de quienes relatan una experiencia traumática que implica el presente de toda una sociedad. En el discurso que Fabiola Lalinde pronunció en abril de 2018, al hacer entrega en la Universidad Nacional de Medellín del archivo que acopió durante sus más de treinta años de lucha por verdad y justicia frente a la tortura, muerte y desaparición de su hijo Luis Fernando Lalinde por tropas del Ejército en Jardín, Antioquia, se aprecia un legado invaluable. Dice Fabiola:

Dejo mi archivo en la Universidad Nacional porque quiero que sea conservado en Medellín, donde he vivido con mis hijos y han tenido lugar nuestras luchas. Pero mis papás me educaron con un sentido de país y de humanidad, así que quiero que este testimonio de nuestras búsquedas por la verdad, la solidaridad, el respeto y la dignidad sea un patrimonio de la gente colombiana al servicio de toda la humanidad.⁶³

La labor quienes trabajamos en la investigación y la enseñanza de la historia y las ciencias sociales consiste en hacernos cargo de estos archivos, en ponerlos en diálogo con otras fuentes que testimonien lo ocurrido en el pasado reciente, con el fin de activar los aprendizajes políticos que se requieren con urgencia en el país, en articulación con los aportes de las ciencias sociales, como saberes legítimos, arbitrariamente tratados como “tutti frutti” por la exsenadora Vivian Morales, porque es desde dichos saberes que se puede problematizar el sectarismo político y la exclusión.

Bibliografía

Aguilera Morales, Alcira y María Isabel González Terreros. *Historia reciente e historia desde abajo: Tendencias actuales de la educación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2019.

62 Cuesta, *La odisea de la memoria*, 135.

63 Fabiola Lalinde, “Hagan hablar al archivo, no dejen que guarde silencio”, *VerdadAbierta.com*, 17 de abril de 2019, acceso el 15 de marzo de 2020, <https://verdadabierta.com/hagan-hablar-al-archivo-no-dejen-guarde-silencio-fabiola-lalinde/>.

- Arias Gómez, Diego Hernán. *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018.
- Camaño Semprini, Rebeca, Gabriel Fernando Carini y María Rosa Carbonari. "Investigar, enseñar y ¿comunicar la ciencia? Una propuesta desde la historia". *Contextos de Educación*, n.º 24 (2018): 66-78.
- Cuesta Bustillo, Josefina. *La odisea de la memoria: Historia de la memoria de España*. Madrid: Alianza, 2008.
- Cuesta Fernández, Raimundo. *Clío en las aulas: La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.
- Di Meglio, Gabriel. "Wolf, el lobo: Observaciones y propuestas sobre la relación entre producción académica y divulgación histórica". *Nuevo Topo: Revista de Historia y Pensamiento Crítico*, n.º 8 (2011): 107-120.
- Elías, Norbert. *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Groppo, Bruno. "Políticas de la memoria". *Sociohistoria*, n.º 11-12 (2002): 187-198.
- Patricio Guzmán, dir. *Nostalgia de la luz*. 2010.
- Jelín, Elizabeth. "Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: La construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales". *Cuadernos del IDES*, n.º 2 (2003): 3-27.
- Johnson, G. Wesley. "The Origins of 'The Public Historian' and the National Council on Public History". *The Public Historian* 21, n.º 3 (1999): 167-179. <https://doi.org/10.2307/3378969>.
- Kelley, Robert. "Public History: Its Origins, Nature, and Prospects". *The Public Historian* 1, n.º 1 (1978): 16-28.
- Koselleck, Reinhart. *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Lavabre, Marie-Claire. "Sociología de la memoria y acontecimientos traumáticos". En *Guerra civil: Mito y memoria*. Editado por Julio Aróstegui y François Godicheau, 31-56. Madrid: Marcial Pons, 2006.
- Lozano Borda, Marcela y Óscar Javier Maldonado. *Estrategia nacional de apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación*. Bogotá: Colciencias, 2010.
- Mate, Reyes. *El tiempo, tribunal de la historia*. Madrid: Trotta, 2018.
- Mendoza Romero, Nydia Constanza. *Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes: La experiencia de "Hijos e hijas por la identidad y la justicia contra el olvido y el silencio" en Argentina y de "Hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad en Colombia" en Colombia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

- MinCiencias (Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación). “Cultura en CTeI”. <https://minciencias.gov.co/cultura-en-ctei/ondas>.
- Ochoa Sotomayor, Gloria Alejandra. “Identidades y memorias en Londres 38, Paine y Chacabuco (Chile)”. *Revista Colombiana de Sociología*, n.º 40 (2017): 27-43. <https://doi.org/10.15446/rcs.v40n1Supl.65905>.
- 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. <https://doi.org/10.15446/achsc.v46n1.75561>.
- Plá, Sebastián. “La ilusión científica de la didáctica de la historia: Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar”. En *Memorias del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre Tradición y modernidad. 11 al 13 de septiembre de 2013*. Editado por J. C. Blázquez, 474-483. Santiago de Querétano: Universidad Autónoma de Querétano, 2013.
- Pons, Anaclet. “De la historia local a la historia pública: Algún defecto y ciertas virtudes”. *Hispania Nova*, 1 (Extra) (2020): 52-80. <https://doi.org/10.20318/hn.2020.5366>.
- Rodríguez Ávila, Sandra Patricia. *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2017.
- Rodríguez Pinilla, Liliana Marlén. “El Estado colombiano y los crímenes de lesa humanidad en el prisma de la pantalla televisiva: Un estudio acerca de la serie *Tres Caínes*”. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2018.
- Sánchez, Gonzalo. Prólogo a *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*, del Centro Nacional de Memoria Histórica, 13-16. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013.
- Semillero de Historia Cultural y Educación Histórica. “Quiénes somos”. <https://www.semillerohistoriaculturalyeducacion.com/>. Acceso el 18 de agosto de 2021.
- Valencia, Guadalupe. Prólogo a *Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes: La experiencia de “Hijos e hijas por la identidad y la justicia contra el olvido y el silencio” en Argentina y de “Hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad en Colombia” en Colombia*, de Nydia Constanza Mendoza Romero, 2-18. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.
- Vargas Álvarez, Sebastián. “Presentación del Dossier: ‘Prácticas públicas de la historia: Contextos locales, diálogos globales’”. *Ciencia Nueva: Revista de Historia y Política*, 5, n.º 1 (2021): 142-157. <https://doi.org/10.22517/25392662.24745>

Documentos legislativos y periodísticos

- Acevedo Carmona, Darío. “La batalla por la Verdad y la Memoria”. *Infobae*, 13 de octubre de 2018. Acceso el 15 de octubre de 2018. <https://www.infobae.com/opinion/2018/10/13/colombia-la-batalla-por-la-verdad-y-la-memoria/>.
- Colombia, Congreso de la República. “Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”. 10 de junio de 2011.
- Colombia, Congreso de la República. “Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”. 27 de diciembre de 2017.
- Colombia, Congreso de la República. “Ley 29 de 1990. Por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se otorgan facultades extraordinarias”. 27 de febrero de 1990.
- Colombia, Congreso de la República. “Ley 975 de 2005. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios”. 25 de junio de 2005.
- Colombia, Ministerio de Gobierno. “Decreto 585 de 1991. Por el cual se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, se reorganiza el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (Colciencias) y se dictan otras disposiciones”. 26 de febrero de 1991.
- El Tiempo*. “La historia presidencial a la que se suma Duque”. Acceso el 12 de septiembre de 2018. <https://www.eltiempo.com/datos/historia-de-todos-los-presidentes-de-colombia-251902>.
- Erlj, Evelyn. “Entrevista a Pierre Nora: ‘El historiador es un árbitro de las diferentes memorias’”. *Letras Libres*, 1 de febrero de 2018. Acceso el 15 de septiembre de 2018. <https://letraslibres.com/revista/entrevista-a-pierre-nora-el-historiador-es-un-arbitro-de-las-diferentes-memorias/>.
- Giraldo, Marta Lucía y Daniel Jerónimo Tobón. “La confianza suspendida”. *El Espectador*, 8 de marzo de 2019. Acceso el 22 de noviembre de 2021. <https://www.elespectador.com/colombia-20/analistas/la-confianza-suspendida-article/>.
- Lalinde, Fabiola. “Hagan hablar al archivo, no dejen que guarde silencio”. *VerdadAbierta.com*, 17 de abril de 2019. Acceso el 15 de marzo de 2020. <https://verdadabierta.com/hagan-hablar-al-archivo-no-dejen-guarde-silencio-fabiola-lalinde/>.

- Morales, Viviane. “La Historia sí debe ser una disciplina obligatoria”. *Arcadia*, 19 de enero de 2018. Acceso el 12 de septiembre de 2018. <https://www.revistaarcadia.com/historia/articulo/viviane-morales-sobre-la-ley-de-ensenanza-de-historia-en-colombia/67731>.
- Rubio, Mauricio. “Negacionismo y memoria histórica”. *El Espectador*, 28 de febrero de 2019. Acceso el 20 de marzo de 2020. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/mauricio-rubio-negacionismo-y-memoria-historica-column-842318/>.
- Semana*. “Colombia rinde homenaje a las víctimas del conflicto armado”, 27 de abril de 2015. Acceso el 30 de agosto de 2020. <https://www.semana.com/nacion/articulo/nueve-de-abril-dia-por-las-victimas-del-conflicto/423434-3>.
- VerdadAbierta.com*. “Nuevo director fractura confianza hacia el Centro Nacional de Memoria Histórica”, 20 de febrero de 2019. Acceso el 20 de marzo de 2020. <https://verdadabierta.com/nuevo-director-fractura-confianza-hacia-el-centro-nacional-de-memoria-historica/>.

Sobre los autores

Joanne Rappaport

Profesora emérita de Literatura Latinoamericana, Georgetown University, Ph. D. 1982 en Antropología, Universidad de Illinois Urbana.

rappapoj@georgetown.edu

Patricia Funes

Profesora de la Universidad de Buenos Aires/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Doctora en Historia y directora del proyecto Individual en lo colectivo. Formas de reconstrucción y representación del pasado reciente en clave biográfica del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires.

patfunes@gmail.com

Martyn Lyons

Profesor emérito de Historia de la Universidad de Nueva Gales del Sur de Sídney.

m.lyons@unsw.edu.au

Aura Hurtado

Profesora catedrática del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, doctoranda del programa de Historia, Cultura y Pensamiento de la Universidad Alcalá de Henares, magíster en Historia Social de la Universidad de São Paulo y socióloga de la Universidad del Valle.

aurishurtado@gmail.com

Laura Suárez de la Torre

Profesora-investigadora Titular “C” de tiempo completo en el Instituto Mora. Doctora en Historia de México (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México), investigadora acerca de la edición en México en el siglo XIX y las transferencias culturales en el siglo XIX.

lsuarez@mora.edu.mx

LSuarez@institutomora.edu.mx

Patricia Cardona Zuluaga

Profesora-investigadora de la Escuela de Artes y Humanidades de la Universidad Eafit. Doctora en Historia, integrante del grupo de Investigación Filosofía, Hermenéutica y narrativas.

Código Orcid: 0000-0002-0182-5595

<https://eafit.academia.edu/PatriciaCe>

azuluaga@eafit.edu.co

Natalia Silva Prada

Miembro titular de la National Coalition of Independent Scholars, USA. Doctora en Historia (El Colegio de México).

nataliasilva66@yahoo.com

Gabriela Pellegrino Soares

Profesora asociada de la Universidade de São Paulo. Doctora del grupo de investigación Historia de América Latina Contemporánea.

gpellegrino@usp.br

Nancy Palacios Mena

Profesora asistente de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes. Doctora en Didácticas Específicas, Universidad de Valencia, España. Grupo de investigación Políticas educativas y vida escolar.

n.palaciosm@uniandes.edu.co

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

Profesora titular del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas.

Código Orcid: 0000-0003-2687-135X

srodriguez@pedagogica.edu.co



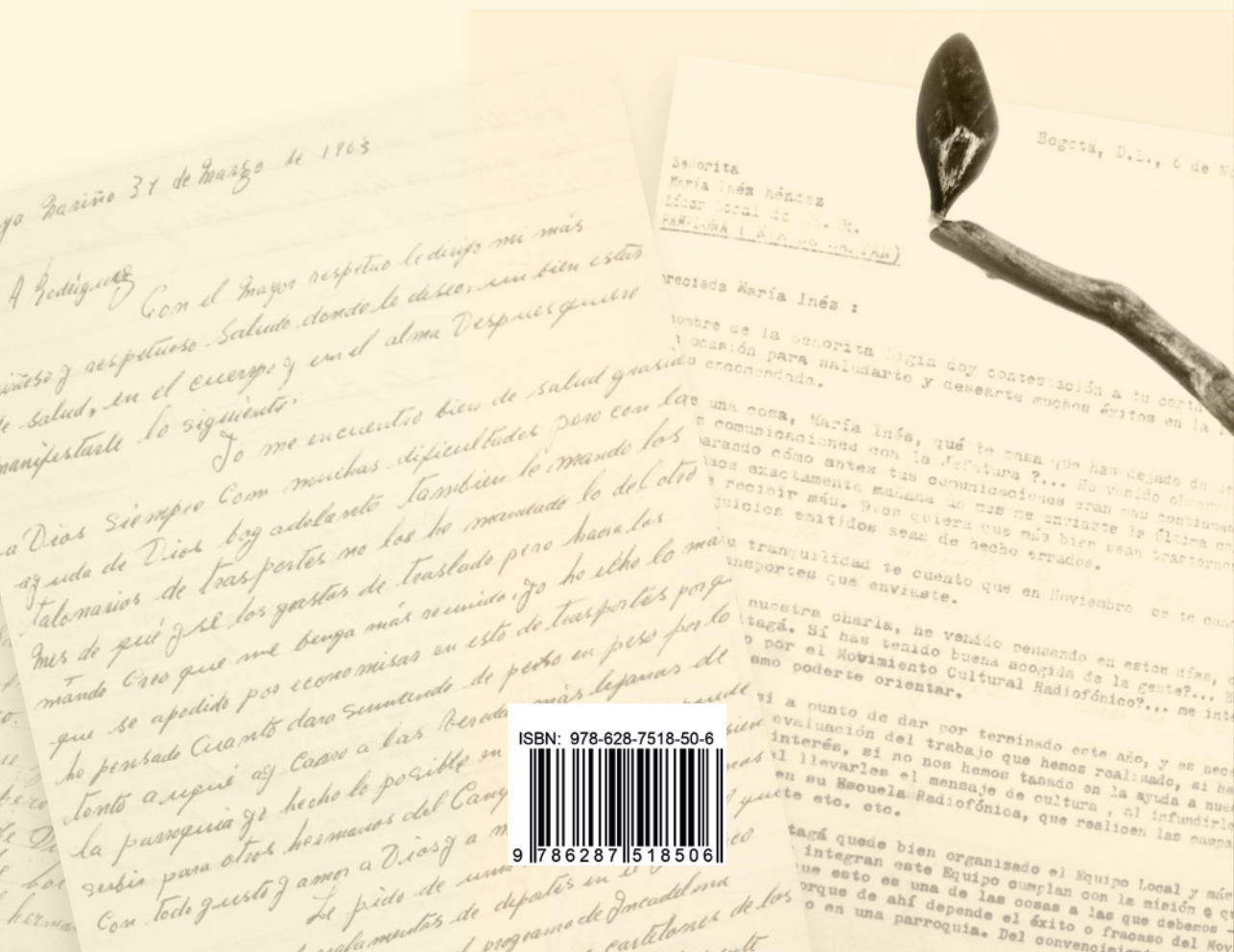
Editorial Universidad Pedagógica Nacional

Pasado presente. Disputas por la memoria y el conocimiento histórico, siglos XIX-XXI se terminó de imprimir en agosto de 2022, mientras Colombia se disponía a emprender los cambios por los que han luchado miles de personas, como Fabiola Lalinde.

Fabiola dedicó su vida a buscar a su hijo Luis Fernando, desaparecido el 2 de octubre de 1984 por las Fuerzas Militares, cuando se dirigía a la vereda Verdún, en el municipio de Jardín (Antioquia). Ella murió en marzo de 2022 y, en homenaje a la persistencia de su lucha, la portada de este libro incluye una fotografía del monumento de la “Operación Sirirí”, la pequeña ave que se enfrenta a los gavilanes para recuperar a sus pichones, y que representa la constancia de Fabiola y el legado que nos heredó, gracias al cual hoy podemos ver que nace otro país.

Los textos reunidos en esta obra ofrecen un recorrido por formas específicas de existencia histórica de la memoria y su relación con el conocimiento histórico. Cada capítulo insiste en la idea de analizar la compleja relación entre memoria e historia. Se exploran nuevas rutas temáticas que hacen frente a un mosaico de preocupaciones enmarcadas en los debates que la historia experimenta, cuando las representaciones del pasado ponen de relieve las disputas por la memoria. Un proceso que se hace aún más pertinente con la instauración de un tiempo de excepción marcado por la constante aceleración, suspensión y transformación de las interacciones sociales a causa de los efectos globales de la pandemia de la covid-19 y que ha contribuido a poner en cuestión las interpretaciones dominantes del pasado.

Este tránsito implicó una nueva relación de los autores con los problemas que se plantean en esta compilación, lo cual se refleja en la variedad de formas de relacionarse con el pasado que se aprecia en cada contribución. Desde distintos campos de las ciencias sociales, esta obra considera el pasado como objeto de estudio, con el fin de comprender su influencia en el presente, en el curso epistemológico de la historia, las ciencias sociales y las humanidades, así como en las demandas éticas del contexto actual.



ISBN: 978-628-7518-50-6



9 786287 518506