

# HiSTOReLo

Vol 10, No. 19 / Enero - junio de 2018 / ISSN: 2145-132X

REVISTA DE HISTORIA REGIONAL Y LOCAL



DOI (Digital Object Identifier) 10.15446/historelo



Facultad de Ciencias Humanas y Económicas  
Sede Medellín



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA



### **Director y Editor General**

Dr. Renzo Ramírez Bacca, Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

### **Comité Editorial**

Dr. Álvaro Acevedo Tarazona, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia

Dr. Alexander Betancourt Mendieta, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México

Dr. Rafael Enrique Acevedo Puello, Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia

Dr. Igor Alexis Goicovic Donoso, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

Dra. Nora Siegrist, Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos, CEMLA, Buenos Aires, Argentina

Dr. Renzo Ramírez Bacca, Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

### **Comité Científico**

Dr. Adrián Carbonetti, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

Dr. Antonio Echeverri, Universidad del Valle, Cali, Colombia

Dr. Armando Martínez Garnica, Archivo General de la Nación, Bogotá, Colombia

Dr. Gerardo Lara Cisneros, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México

Dr. José Antonio Mateo, Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina

Dr. Marco Palacios Roza, El Colegio de México, México D.F., México

Dr. José Rojas Galván, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México

Dra. Orietta Favaro, Universidad Nacional de Comahue, Buenos Aires, Argentina

Dr. Sebastián Plá Pérez, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Silvina Inés Jensen, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

Dr. Yobenj Aucardo Chicangana Bayona, Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

## **Equipo Editorial**

### *Asistente editorial*

Hernán David Jiménez Patiño, Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

### *Divulgación en redes sociales*

Fabián Ramírez Luna, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

### *Diseño y diagramación*

Oficina de comunicaciones FCHE, Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

Diseñador: Hernan Gómez Rivadeneira

Comunicadora: Marcela Díaz Soto

## **Portada – Fotografías**

### **“Cerrojo”**

Autor: Makamukio

Fecha: 4 marzo de 2014

### **“El Cascanueces”**

Autor: Jarmoluk

Fecha: 5 junio de 2014

HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local es editada por la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín – Facultad de Ciencias Humanas y Económicas – Departamento de Historia. Es un espacio de socialización de resultados inéditos de investigación histórica con énfasis en perspectivas locales y regionales. Asimismo, promueve el debate teórico, historiográfico y metodológico disciplinar; y acepta propuestas que propendan por la relación de la disciplina con otras ciencias, con miras a potenciar el dialogo interdisciplinario.

La revista es publicada semestralmente (en enero y julio) y proporciona acceso libre e inmediato de cada edición electrónica. Además, está numerada con el ISSN 2145-132X, y se encuentra en el Índice Bibliográfico Nacional Pubindex (IBN Pubindex) con Categoría A2, entre otras bases de datos, directorios y redes.

El contenido de la revista está dirigido a profesionales, investigadores, estudiantes de posgrado y académicos interesados en la creación de conocimiento histórico. Ni autores, ni lectores tienen cargo alguno por publicar o tener acceso a nuestra publicación. Requiere a los autores que concedan la propiedad de sus derechos de autor, para que su artículo y materiales sean reproducidos, publicados, editados, fijados, comunicados y transmitidos públicamente en cualquier forma o medio, así como su distribución en el número de ejemplares que se requieran y su comunicación pública, en cada una de sus modalidades, incluida su puesta a disposición del público a través de medios electrónicos, ópticos o de otra cualquier tecnología, para fines exclusivamente científicos, culturales, de difusión y sin fines de lucro. La responsabilidad intelectual de los artículos es de los autores.

Las propuestas de publicación deben ser originales y no haberse enviado previamente a otra revista. Los originales serán sometidos a un proceso editorial que se desarrollará en varias fases. En primer lugar, los artículos recibidos serán objeto de una evaluación preliminar por parte de los miembros del Comité Editorial, el Director y/o Editor, quienes determinaran la pertinencia de la publicación. Una vez establecido que el artículo cumple con los requisitos temáticos, además de los requisitos formales indicados en las instrucciones, será enviado a dos pares académicos externos, quienes determinaran de forma anónima: a) publicar sin cambios, b) publicar cuando se haya cumplido correcciones menores, c) publicar una vez se haya efectuado una revisión a fondo y d) rechazar. En caso de discrepancia entre ambos resultados, el texto será enviado a un tercer árbitro, cuya decisión definirá su publicación. Los resultados del proceso de dictamen académico serán inapelables en todos los casos.

HiSTOReLo fue fundada por la Universidad Nacional de Colombia y la Asociación Colombiana de Historia Regional y Local en el 2008.

### **Ética de publicación**

El autor, previo al proceso de revisión de pares, debe firmar un manifiesto en el que declara que la propuesta de publicación es original, no ha sido publicada previamente, y tampoco se ha enviado para su evaluación o publicación a otra revista.

Asimismo, se compromete a respetar los derechos de autor y de propiedad intelectual y las buenas prácticas de citación y referencias de autores o fuentes de información acorde con el manual de estilo adoptado por la revista, y debe mencionar las fuentes o instituciones que financiaron o respaldaron el proceso de investigación y de publicación de resultados.

La co-autoría debe consignarse en el sistema de la revista previo al momento de su envío al equipo editorial siempre y cuando este participe en la concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación; redacción o revisión del artículo para contenido intelectual y en la aprobación final del texto. Las personas que no cumplen los anteriores criterios para ser coautores, deben ser reconocidos en una nota al pie de página indicando su forma de contribución sea en ayuda de investigación, espacios, supervisión o apoyo financiero.

Debe darse créditos a los auxiliares de investigación o, en casos de co-autoría, aclarar el modo de participación y contribución en el texto propuesto.

Su notificación posterior al dictamen final será motivo de desclasificación para su publicación definitiva. La revista no acepta artículos con más de tres autores.

El orden de la co-autoría, es una decisión conjunta de los coautores, la cual deberá notificarse una vez el artículo sea aceptado para su publicación.

Se considera para la revista inaceptable a los autores fantasmas Ghost authors, autores invitados Guest authors o autores regalo Gift authors.

Existe un potencial conflicto de interés, cuando el autor, editor o revisor tenga cierto interés o creencia que afecte su objetividad o un modo inapropiado para influir en sus decisiones o conceptos finales. En tales casos se deberá, de modo inmediato, notificar al director de la revista.

La revista adopta las valoraciones éticas en investigación y publicación de Elsevier, las cuales deben ser consideradas por los investigadores, autores, revisores y editores.

Las controversias por violación a las normas de ética en la investigación y publicación, serán tomadas por el comité editorial previo concepto del director de la revista.

### **Evite el plagiarismo y la duplicidad**

El autor, previo al proceso de revisión de pares, debe firmar un manifiesto en el que declara que la propuesta de publicación es original, no ha sido publicada previamente, y tampoco se ha enviado para su evaluación o publicación a otra revista.

Asimismo, se compromete con las buenas prácticas de citación de autores o fuentes de información, y debe mencionar las fuentes o instituciones que financiaron o respaldaron el proceso de investigación y de publicación de resultados.

La co-autoría debe consignarse en el sistema de la revista previo al momento de su envío al equipo editorial. Su notificación posterior al dictamen final será causal de desclasificación para su publicación definitiva. La revista no acepta artículos con más de tres autores.

Finalmente, debe dar créditos a los auxiliares de investigación o, en casos de co-autoría, aclarar el modo de participación y contribución en el texto propuesto; además, adoptar las valoraciones éticas en investigación y publicación consideradas por Elsevier.

## **Dirección**

HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local  
Facultad de Ciencias Humanas y Económicas  
Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín  
Calle 59A No 63 - 20, Bloque 43, Oficina 450,  
Medellín (Antioquia - Colombia - Suramérica).  
Correo electrónico: [historelo@unal.edu.co](mailto:historelo@unal.edu.co)  
Teléfono: +57 (4) 430 98 88, Ext. 46234  
Fax: +57 (4) 260 44 51

## **Página oficial – Portal de Revistas UN**

<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/historelo/index>

## **International Standard Serial Number (ISSN)**

2145-132X (Electrónico)

## **DOI (Digital Object Identifier)**

10.15446/historelo

## **Índices y bases de datos**

### *Índices bibliográficos de citas (IBC):*

- Scopus Data Base
- SciELO Citation Index

### *Índices bibliográficos (IB):*

- Índice Bibliográfico Nacional Publindex (IBN Publindex)

### *Bases Bibliográficas con Comité de Selección (BBCS):*






- Historical Abstracts
- Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
- Social Sciences Abstracts
- SocINDEX with Full Text
- Urban Studies Abstracts

### *Directorios, catálogos y redes*







Academia.edu; Citas Latinoamericanas de Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE); Clacso-Redalyc; DIAL-NET. Fundación. Universidad de la Rioja; Directory of Open Access Journals (DOAJ); Directory of Research Journals Indexing (DRJI); E-revist@s. Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas; Elektronische Zeitschriftenbibliothek Frei Zugängliche E Journals; Facebook; Fuente Académica Premier - EBSCO Publishing; Genamics JournalSeek; Google Scholar; JournalTOCs; Library of Congress E-Resources Online Catalog; LatAm-Studies Full Text Plus; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Portal de Revistas UN; Public Knowledge Project Directory; Red de Bibliotecas Virtuales de Clacso; Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN); Research Bible; ROAD; ScientificCommons; SHERPA – RoMEO; Sistema Nacional de Bibliotecas UN; SciELO - Scientific Electronic Library Online Colombia, SCImago, Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Catálogo de LATINDEX); Ulrichsweb; Zeitschriftendatenbank (ZDB).

i

# Índice


1 - 13	<b>EDITORIAL</b>  Renzo Ramírez Bacca  <a href="https://orcid.org/0000-0002-0615-7530">https://orcid.org/0000-0002-0615-7530</a> Hernán David Jiménez Patiño  <a href="https://orcid.org/0000-0002-4329-3427">https://orcid.org/0000-0002-4329-3427</a> doi: <a href="http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.66463">http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.66463</a>
14 - 45	<b>ARTÍCULOS</b>  <b>Escuelas en la tormenta parroquial: conflicto y disputa local en la provincia de Popayán, 1832–1851</b> <i>Schools in the Parochial Turmoil: Local Conflict and Dispute in the Province of Popayán in the State of New Granada, 1832-1851</i> Luis Ervin Prado Arellano  <a href="https://orcid.org/0000-0002-1427-1640">https://orcid.org/0000-0002-1427-1640</a> doi: <a href="http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.60383">http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.60383</a>
46 - 80	<b>Tensiones y luchas en torno a la configuración de un saber escolar para el ingreso de los párvulos a la escuela primaria colombiana, 1870-1930</b> <i>Tensions and Struggles in Creating the School Knowhow for the Enrollment of Toddlers in Colombian Elementary Schools, 1870-1930</i> Miguel Ángel Martínez Velasco  <a href="https://orcid.org/0000-0001-9872-547X">https://orcid.org/0000-0001-9872-547X</a> doi: <a href="http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.63547">http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.63547</a>
81- 120	<b>Concepciones de la geografía y la cartografía en las “ciencias del hombre” y los museos arqueológicos en Bogotá (Colombia), 1938 -1945</b> <i>Conceptions of Geography and Cartography in the “Human Sciences” and Archaeological Museums in Bogotá (Colombia), 1938 -1945</i> Daniel García Roldan  <a href="https://orcid.org/0000-0001-5702-7683">https://orcid.org/0000-0001-5702-7683</a> doi: <a href="http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.61601">http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.61601</a>



121-156	<p><b>El misterio de los misterios. Las islas Galápagos en Ecuador y la obra “El Origen de las Especies”</b></p> <p><i>The Mystery of Mysteries. The Galápagos Islands in Ecuador and the Work “The Origin of Species”</i></p> <p>Ana Sevilla Pérez</p> <p> <a href="https://orcid.org/0000-0003-0075-3291">https://orcid.org/0000-0003-0075-3291</a></p> <p>doi: <a href="http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.61461">http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.61461</a></p>
157-198	<p><b>Bellavista, la invención de un pueblo y un ejido. El reparto agrario en Jalisco (México), 1932-1945</b></p> <p><i>Bellavista, the Invention of a Town and an Ejido. Land Distribution in Jalisco (Mexico), 1932-1945</i></p> <p>Sergio Manuel Valerio Ulloa</p> <p> <a href="https://orcid.org/0000-0001-7312-0079">https://orcid.org/0000-0001-7312-0079</a></p> <p>doi: <a href="http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.59732">http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.59732</a></p>
199-238	<p><b>REVISIÓN</b></p>
	<p><b>Estudio reflexivo para abordar la historia local en Chile desde la versión anglosajona</b></p> <p><i>A Reflective Study to Approach the Local Chilean History from the Anglo-Saxon Perspective</i></p> <p>Matías Alejandro González Marilicán</p> <p> <a href="https://orcid.org/0000-0003-0393-8021">https://orcid.org/0000-0003-0393-8021</a></p> <p>Elizabeth Montanares Vargas</p> <p> <a href="https://orcid.org/0000-0001-9504-2614">https://orcid.org/0000-0001-9504-2614</a></p> <p>Francisca Bernarda Martínez Guerra</p> <p> <a href="https://orcid.org/0000-0003-4830-5375">https://orcid.org/0000-0003-4830-5375</a></p> <p>doi: <a href="http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.65319">http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.65319</a></p>
239-268	<p><b>ENSAYO</b></p>
	<p><b>Huella de Hans-Georg Gadamer en Reinhart Koselleck. Aportes a la historia conceptual</b></p> <p><i>The Hallmark of Hans-Georg Gadamer in Reinhart Koselleck. Contributions to Conceptual History</i></p> <p>Froilán Ramos Rodríguez</p> <p> <a href="https://orcid.org/0000-0002-7740-9272">https://orcid.org/0000-0002-7740-9272</a></p> <p>doi: <a href="http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.60331">http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.60331</a></p>

**Peñaranda Supelano, Daniel Ricardo. 2015. *Guerra propia, guerra ajena. Conflictos armados y reconstrucción identitaria en los Andes colombianos. El movimiento armado Quintín Lame*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, IEPRI. ISBN: 978-958-59068-5-3**


Juan José Escobar López

 <https://orcid.org/0000-0002-4309-2780>


doi: <http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.64908>

# Editorial

**Renzo Ramírez Bacca\***

 <https://orcid.org/0000-0002-0615-7530>

**Hernán David Jiménez Patiño\*\***


 <https://orcid.org/0000-0002-4329-3427>


doi: <http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.66463>

*HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local* considera en el presente número (Enero-Junio, Vol. 10, núm. 19) artículos que abordan los casos de Colombia, México, Ecuador y Chile con una temporalidad correspondiente a los siglos XIX y XX.

La Sección de Artículos ofrece un primer núcleo con resultados de investigación de Luis Ervin Prado Arellano, Miguel Ángel Martínez Velasco y Daniel García Roldan, quienes se enfocan en estudios históricos colombianos. El primero se ocupa de conflictos locales ocasionados por la creación de escuelas de primeras letras en la provincia de Popayán (República de la Nueva Granada) entre 1832 y 1851, y la exigencia a los ciudadanos de contribuir al financiamiento de la educación. El segundo se concentra en la configuración del saber escolar de la tierna edad y de los párvulos en la escuela primaria colombiana entre 1870 y 1930, donde el autor analiza el discurso de la educación de la primera infancia y logra una historicidad de la práctica pedagógica infantil.

---

\* Ph. D. en Historia por la Universidad de Goteburgo (Suecia). Es profesor titular adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas - Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín (Medellín, Colombia) e investigador senior del Grupo de Investigación Historia, Trabajo, Sociedad y Cultura (Categoría A1 en Colciencias). Distinciones: Investigación Meritoria (2015); Merito Universitario (2013). Correo electrónico: rramirezba@unal.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-0615-7530>

\*\* Magister en Estudios Políticos, especialista en Ciencia Política y politólogo por la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín. Es profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia (Medellín, Colombia). Correo electrónico: hernan.jimenezp@campusucc.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-4329-3427>

El tercero, estudia la valoración e interpretación del pasado indígena en los discursos geográficos en los museos arqueológicos de Bogotá durante el siglo xx; con un análisis histórico de las imágenes cartográficas demuestra el contenido político de la relación entre cartografía, contexto y arqueología en el estudio de las sociedades indígenas.

El segundo núcleo de la Sección Artículos corresponde a investigaciones en Ecuador y México. Así, Ana Sevilla Pérez realiza su aporte según la información y datos recolectados por Charles Darwin durante su visita a las islas Galápagos (Ecuador) en 1835, su relación con la obra *El origen de las especies* publicada en 1859, y su poca influencia en el desarrollo de la teoría de la selección natural. Adicional, Sergio Manuel Valerio Ulloa analiza las dinámicas del reparto agrario en la hacienda Bellavista en el Estado de Jalisco durante el Porfiriato, enfocándose en la problemática agraria a partir del papel del Estado en la entrega de tierras a las comunidades rurales entre 1932 a 1945, y según la influencia de la Revolución Mexicana de 1917 en la transformación del campo y la distribución de la tierra.

En la Sección Artículos de Revisión, Matías Alejandro González Marilicán, Elizabeth Montanares Vagas y Francisca Bernarda Martínez Guerra ofrecen una reflexión crítica sobre la producción de historia local chilena a partir de las experiencias de los Estados Unidos e Inglaterra, resaltando que las lecciones historiográficas de los países anglosajones es la compresión de la historia local a partir de lo interdisciplinario en el conocimiento de lo particular.

En la Sección Ensayos, Froilán Ramos Rodríguez analiza los aportes a la Historia Conceptual y la relación de los intelectuales alemanes Hans-Georg Gadamer y Reinhart Koselleck con ésta. El autor parte de una revisión biográfica y académica de estos intelectuales para enfocarse en la contribución de la hermenéutica a la ciencia histórica en los siglos xx y xxi.

Finalmente, cerramos el número con la Sección de Reseñas, que incluye el texto de Juan José Escobar López sobre el libro de Daniel Ricardo Peñaranda Supelano *Guerra propia, guerra ajena. Conflictos armados y reconstrucción identitaria en los Andes colombianos. El movimiento armado Quintín Lame* (2015).



Escuelas en la tormenta parroquial:  
conflicto y disputa local  
en la provincia de Popayán  
en el Estado de la Nueva Granada, 1832-1851

*Schools in the Parochial Turmoil:  
Local Conflict and Dispute  
in the Province of Popayán  
in the State of New Granada, 1832-1851*

**Luis Ervin Prado Arellano**

Universidad del Cauca (Popayán, Colombia)

■ <http://orcid.org/0000-0002-1427-16400>

Recepción: 30 de septiembre de 2016

Aceptación: 26 de junio de 2017

Páginas: 14-45

doi: <http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.60383>



i

# Escuelas en la tormenta parroquial: conflicto y disputa local en la provincia de Popayán en el Estado de la Nueva Granada, 1833-851

*Schools in the Parochial Turmoil:  
Local Conflict and Dispute  
in the Province of Popayán  
in the State of New Granada, 1832-1851*


**Luis Ervin Prado Arellano\***

## Resumen

---

Uno de los principales objetivos que emprendió el Estado de la Nueva Granada (1832-1855) fue la promoción de las escuelas de primeras letras en todos los rincones de la República. Parte de esta política se reglamentó a partir de la Ley 1ª de 19 de mayo de 1834, junto con las adicionales (Ley 2ª de 16 de mayo de 1836 y la 3ª de 13 de junio de 1844), las cuales dieron el marco para que las cabeceras parroquiales promovieran la fundación de establecimientos educativos. Sin embargo, la política tendiente a la promoción de ciudadanos letrados generó conflictos entre los vecinos de las localidades, ya por las contribuciones que se exigían a sus habitantes

---

\* Doctor (c) en Historia de la Universidad Andina Simón Bolívar (Quito, Ecuador), magíster en Historia por la Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga, Colombia) y licenciado en Historia por la Universidad del Valle (Cali, Colombia). Es profesor en la Universidad del Cauca (Popayán, Colombia). El artículo es resultado del proyecto de tesis doctoral “La Organización de los Ejércitos Republicanos en la Nueva Granada: Provincias del Cauca (1830-1855)” financiado por una beca de estudios de la Universidad Andina Simón Bolívar y una comisión de estudios al exterior de la Universidad del Cauca. Correo electrónico: leprado@unicauca.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-1427-1640>



para su financiamiento o por el nombramiento de los preceptores de primeras letras. Estos conflictos se examinan en el presente artículo, develando como detrás de ellos, estaban las rivalidades locales y las facciones en que estaban escindidas las parroquias, mostrando como la difusión de la instrucción primaria, fue compleja y tortuosa, pues el proceso estatal se enfrentó a los entramados del poder local.

**Palabras claves:** educación rural, escuela, parroquia, maestro.

## Abstract

---

*One of the main goals of the State of New Granada (1832-1855) was the establishment of primary schools in every corner of the Republic. Part of this policy was regulated on May 19 1834, together with other policies (Law 2 of the 16<sup>th</sup> of May 1836 and Law 3 of the 13<sup>th</sup> of June 1844), which provided the framework within which the parish centers could establish these educational institutions. However, the policy, which promoted literacy in citizens, fostered conflict among local neighbors, be it because of the contributions that the inhabitants had to pay to fund these schools or because of the selection of the primary school teachers. This article examines such conflicts and, behind them, reveals the local rivalries and the factions in which the parish had been split into. The above unveils the dissemination of primary education as complex and torturous as the state process faced the web of local power.*

**Keywords:** rural education, schools, parish, teachers.

## Introducción

---

La historia de la educación republicana y su función en la construcción del Estado nacional en América Latina es un tema de interés creciente gracias a la *Nueva Historia Política*. Sin embargo, las investigaciones privilegian el estudio de la Escuela en los centros urbanos principales, preferentemente a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Pocos trabajos se enfocan al ámbito parroquial y la recepción de sus vecinos, quienes desde de la década del treinta del siglo XIX, para el caso colombiano, se vieron enfrentados a la novedad de establecer planteles educativos de primeras letras.<sup>1</sup>

Los nuevos Estados, conscientes de la necesidad de formar ciudadanos y propagar los principios republicanos, se percataron de la importancia que tenía la escuela en la difusión de la religión cívica de la nación (Smith 1994). Además, el régimen republicano determinó que los municipios debían financiarla, promoviendo diversas reacciones entre los vecinos y los grupos de poder local. Estemos frente a un proceso tortuoso entre los mandatos del Estado y las posiciones locales. Describirlo, contribuye a enriquecer la historia de la educación y política hispanoamericana, en particular sobre la inserción del Estado en la parroquia a partir de la promoción de la instrucción pública en los mundos rurales e indígenas del siglo XIX.<sup>2</sup>

El presente estudio busca describir y explicar los tipos de conflictos que se suscitaron por la creación de escuelas de primeras letras en las parroquias, vice-parroquias y pueblos de indios de la provincia de Popayán en la primera mitad del siglo XIX. Inicialmente, se describe el contexto de la jurisdicción político-administrativa de Popayán, para pasar a analizar los conflictos que se generaron en los poblados

---

1. Un balance sobre los estudios de Historia de la Educación en Gabriela Ossenbach (2000); Carlos Newland (1991).

2. Considero de acuerdo con Juan Maiguashca, que el Estado republicano hizo dos tipos de penetración en la sociedad: el territorial y la periferia social. El territorial alude al ejercicio de imponer su dominio en los territorios constitutivos del Estado, por medio de reglamentaciones, leyes orgánicas, nombramiento de funcionarios; la periferia social, alude a los grupos sociales marginados que heredó el Estado republicano, como los esclavos, los indígenas y las mujeres. La Escuela fue un instrumento para penetrar tanto el territorio y la periferia social, al ser un mecanismo de integración de los individuos a la ciudadanía y a los valores del republicanismo (Maiguashca 1994, 355-431), (Maiguashca 2003, 211-273). Sobre la noción de educación rural (Civera y Lionetti 2010).

cuando se fundaban planteles de instrucción básica. En este caso se identifican dos tipos de problemas: uno frente a la contribución subsidiaria, que era el impuesto que se cobraba en los distritos para financiar la escuela, y otro, respecto al nombramiento de los preceptores de primeras letras.<sup>3</sup> En ambos se manifiesta que detrás de las pugnas estaban las facciones políticas en que se escindían los caseríos.<sup>4</sup> Se sostiene, además, que la contribución subsidiaría al gravar a todos los vecinos del distrito parroquial concienció a los habitantes de las vice-parroquias y pueblos de indios sobre sus recursos y los movilizó a tener sus propios planteles escolares para que de esta manera su dinero no fuera a beneficiar a la cabecera distrital.

## Cartografiando el territorio de estudio

La provincia de Popayán, formaba parte de la otrora gobernación colonial de Popayán fundada en el siglo XVI por la hueste conquistadora de Sebastián de Belalcázar. Dicha gobernación comprendía los actuales territorios del suroccidente de Colombia (incluyendo la costa del Pacífico y el Chocó) y los del piedemonte amazónico (actuales departamentos de Putumayo, Caquetá y Amazonas). Las constituciones republicanas colombianas de 1821 y 1830, mantuvieron intacta la jurisdicción colonial, la provincia se empezó a denominar departamento del Cauca, con capital en Popayán; la ciudad, sin lugar a dudas, más importante de la región durante el dominio hispano.

La disolución de la República de Colombia, entre 1830 y 1831, obligó a los departamentos del centro, a convocar a una convención constituyente —entre octubre de 1831

3. El diccionario de autoridades de 1737 define el término preceptor como “el maestro que enseña los primeros rudimentos. Ordinariamente se dice y entiende por el que enseña la Gramática”. Cf. Real Academia Española, Diccionario de autoridades, 1737, <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-anteriores-1726-1996/diccionario-de-autoridades>

4. Por facciones políticas entiendo agrupaciones, donde las redes de parentesco, las amistades, el compadrazgo, entre otros, dan unidad y cohesión a los hombres y mujeres que constituyen estos grupos; que a su vez luchaban por lograr su hegemonía en las parroquias. En general, tales redes terminaron vinculándose a los partidos políticos a mediados de siglo XIX, de ahí que se tenga la tendencia a considerar no pocos conflictos locales, en clave bipartidista. No obstante, difiero de estas interpretaciones y considero que las pugnas eran direccionadas más por plataformas ideológicas, que por intereses localistas.

y marzo de 1832—, que sancionó una nueva carta fundamental y creó la Nueva Granada. La Constitución de 1832 reformó la división política administrativa. Eliminó los departamentos y constituyó jurisdicciones más reducidas denominadas provincias. Así, el departamento del Cauca fue fragmentado en cinco provincias: Pasto, Buenaventura, Cauca, Chocó y Popayán (Quintero Peña 1971). A su vez, éstas se dividían en cantones y en distritos parroquiales, éstos últimos estaban constituidos por una cabecera parroquial, que tenía bajo su jurisdicción a varios poblados. La máxima autoridad política era el gobernador, elegido por el presidente de la República a partir de una terna enviada por la cámara provincial, quien se entendía con los jefes políticos, la máxima autoridad cantonal; a su vez, las parroquias tenían una cantidad de funcionarios locales: alcaldes, los comisarios y alguaciles. Cada provincia contaba con una cámara legislativa, que se reunía por el mes de septiembre con los diputados elegidos en la capital provincial. Sus funciones eran promover “el progreso” y el bienestar del territorio que representaban, a partir de ordenanzas que debían ser enviadas al congreso nacional, para su aprobación, siempre y cuando no contradijeran el marco constitucional (Martínez 2001).

La provincia de Popayán estaba constituida por tres cantones: Caloto al norte, Almaguer al sur y Popayán al centro, cada uno tenía el nombre de la ciudad que lo regía.<sup>5</sup> Sin embargo, se debe señalar que Popayán, a pesar de haber perdido una amplia jurisdicción, siguió siendo el centro político más importante de la región, pues allí el gobierno central concentró diversos departamentos administrativos como hacienda y comisaría de guerra, ante los cuales las provincias del suroccidente debían tramitar papeles y rendir cuentas (Aragón 1940; Arboleda 1966).

5. Los distritos parroquiales en la cuarta década del siglo XIX fueron: El cantón de Popayán, constituido por los distritos parroquiales de Popayán, Cajibío, Tambo, Puracé, Paniquitá, La Jimena, Julumito, Timbío, Micay e Iscuandé (los dos últimos en la costa del Pacífico); Almaguer, constituido por Almaguer, La Cruz, Trapiche (en 1851 pasó a denominarse Bolívar), La Vega y San Pablo; y Caloto, por Caloto, Quilichao, Buenos Aires, Celandia, Caldono, Toribío y Jambaló (los tres últimos indígenas en su mayoría), en: “Cuadro del Decreto que expone en acuerdo a la reunión de la cámara provincial (23 de septiembre 1847) la distribución de hombres para el contingente en tiempos de paz, conmoción interior e invasión extranjera”, Archivo Central del Cauca (en adelante ACC), Archivo Muerto (en adelante AM), 1847, paquete 43, leg. 82bis, “Respecto a las leyes orgánicas que reglamentaron el régimen municipal y parroquial en la primera mitad del siglo XIX”, (Codificación nacional, tomo 5, 1925, 251-294; Codificación nacional, tomo 10, 1928, 647-652).

## Contribución y conflicto en la escuela parroquial

Una de las primeras medidas, promovidas por la élite fundadora del Estado de Colombia (1821–1830) y posteriormente la Nueva Granada (1832–1858), fue el fomento de las escuelas de primeras letras. Dicha política constituyó una ruptura con el legado colonial, porque difundió la idea de que la instrucción era pública, actividad que hasta ese momento había sido un ejercicio privado y estamental; extendiendo su acceso a amplias franjas de la población que habían estado tradicionalmente marginadas de dicho espacio cultural.

Además, tal vez lo más sobresaliente, al ser pública y extensiva, dejó de ser un derecho corporativo propio de las sociedades de antiguo régimen, para convertirse en un asunto público (Guerra 1992; Ramírez y Ventresca, 1992; Serrano 2010). También el Estado republicano, hizo de la educación un asunto político, ya que la escuela fue el vehículo privilegiado para difundir los nuevos principios de identidad nacional, los ideales de republicanismo y ciudadanía (Roldán Vera 2002; Conde Calderón 2009).

Frente al reto de promover la escuela de primeras letras, el Estado se enfrentó a unas arcas públicas pobres. Por lo anterior encargó a los municipios su promoción y financiamiento, de acuerdo a la Ley 1ª orgánica de 20 de mayo de 1834, de las provincias, cantones y distritos parroquiales, que establecía los principios básicos del régimen administrativo provincial y sus demás jurisdicciones. Dicha ley consideraba la contribución subsidiaria –un impuesto que se cobraba a todos los vecinos del poblado y entre los no domiciliados, pero con propiedades en el distrito parroquial– con el objeto de obtener los recursos para financiar la instrucción pública. Si bien la nueva disposición legal de régimen municipal de 1844 (Ley 3ª de junio 13 de 1844), no contempló la contribución subsidiaria, no implicó en la práctica su abolición, pues en el artículo 63 sobre bienes y rentas provinciales señalaba que las contribuciones e impuestos establecidos continuarían cobrándose hasta que no fuesen suprimidos por la cámara provincial o el cabildo parroquial. De esta manera, aún a inicios de los años cincuenta el mencionado impuesto se siguió cobrando en los distritos parroquiales.

No obstante, se debe señalar que la aplicación de la Ley fue discontinua, se implementó de manera irregular en la provincia, pues quedó a voluntad del concejo

comunal y a la gestión de las autoridades parroquiales el proyecto de expansión de la educación primaria. Pero se debe señalar que el Estado se encargó de proporcionar la dotación de los implementos didácticos para la instrucción, —que encargo de los Estados Unidos durante las administraciones del general Francisco de Paula Santander y José Ignacio de Márquez, constituido por pizarras, cuadros de pegar en la pared con información didáctica, mapas y tizas—.

En este orden de ideas, uno de los indicadores iniciales de la fundación de escuelas de instrucción básica, fueron las listas que los funcionarios confeccionaban con el monto que los vecinos debían contribuir para el mantenimiento mensual del local y del preceptor de primeras letras. Por ejemplo, en 1836 se elaboró una para la parroquia de El Tropiche (hoy Bolívar, Cauca) y otra en 1839 en Puracé.<sup>6</sup> Todas ellas indican de manera relativamente temprana cómo ciertas municipalidades emprendieron la tarea de instruir en lecto—escritura y primeros rudimentos matemáticos a los niños y jóvenes de su localidad.

Pero, independientemente de su implementación, la escuela en sí misma, no fue un proceso sosegado. Uno de los problemas que generó su fundación fue su carácter contributivo, que promovió quejas de parte de sus vecinos a las autoridades cantonales o provinciales, al considerar injusta la contribución. El 23 de agosto de 1851, José Joaquín Varona, representó a más de veinte habitantes de La Sierra ante el juez parroquial, solicitando una declaración jurada de testigos, para que certificaran su condición de estar:

[...] sumamente pobres jornaleros, que no tenemos bienes, sino nuestro material trabajo [...] si es verdad que vivimos en tierras ajenas pagando terraje anualmente [...] y si les consta como tesoreros que han sido, que no hemos podido pagar mensualmente el medio real que nos tienen impuesto para sostener la escuela pública de este distrito [...] que para obligarnos a dicho pago por la fuerza, nos quitan la camiseta única que tenemos al cuerpo y nos meten a la cárcel y también nos cobran carcelaje[...].<sup>7</sup>

6. ACC, Cabildo, 1836, Actas del consejo municipal de Popayán, ff. 64-65. Puracé elaboró una en julio de 1839, señalando que: “El consejo comunal de esta dicha parroquia compuesta por los individuos que prescribe el artículo 53 de la ley adicional de 1836 en la sección [sic] de este día se ocupó en el repartimiento de la cantidad que debe contribuir el pueblo para la dotación del maestro de primeras letras de esta dicha parroquia, con arreglo a los artículos 202, 203 de la ley del 19 de mayo de 1834,” ver en: “Para Puracé: Lista general de la contribución subsidiaria a todos los vecinos domiciliados en esta parroquia de Puracé”, ACC, AM, 1840, paquete 31, leg. 48, s.f.

7. ACC, AM, 1851, paquete 51, leg. 62, s.f., “Carta elaborada a ruego por José Joaquín Varona al juez parroquial”, La Sierra 23 de agosto de 1851. Los representados eran: los señores Manuel, José, Francisco, Agustín, y Silvestre Camaya, Silvestre Hijaji, Rafael, Juan, Lorenzo, Teodoro y Salvador Majín, y 18 individuos más.

En síntesis, el reclamo se dirigió a solicitar la exención de la contribución subsidiaria para el sostenimiento de la escuela en la cabecera del distrito. El relato pone de manifiesto uno de los problemas ocasionados en la instalación y funcionamiento de los planteles de primeras letras en las parroquias de Popayán: el costo del mantenimiento. Los funcionarios encargados de hacer la lista de los contribuyentes, siguiendo los lineamientos de la ley gravaron a todos los habitantes según el monto de riqueza, pero este proceso terminó desatando quejas y reclamos a las autoridades cantonales y provinciales.

Sin embargo, las quejas de la contribución subsidiaria fueron más extendidas y álgidas a nivel comunal que a nivel grupal o individual. Diversos reclamos emergieron especialmente a fines de los años cuarenta e inicios de los cincuenta, de parte de diversos poblados secundarios —pueblos de indios y vice-parroquias—, sujetos a una cabecera parroquial, en particular por la molestia que significaba contribuir a una escuela que estaba a varias leguas de distancia y que ningún beneficio les representaba a sus vecinos. En ellos se evidencian conflictos latentes del pasado que se introducían en las rivalidades locales, herencia del modelo jerárquico urbano colonial y del sistema de separación de la República de blancos y de indios, que hacia el período de estudio se imbricó con identidades raciales. Éstos contribuyeron a despertar cierta conciencia acerca del destino de las rentas y su importancia para el bienestar comunal. En cualquier caso, el régimen provincial de 1834, al determinar que la contribución subsidiaria la hiciera todo el distrito parroquial —para financiar la escuela ubicada en la cabecera del partido—, suscitó rencillas entre los poblados subalternos, pues se consideraba injusto aportar para un establecimiento que no estaba en su pueblo.

En general, durante el período las cabeceras parroquiales fueron objeto de envidia por parte de los poblados sujetos a su jurisdicción, que consideraban que su pueblo tenía los mismos o más méritos para constituirse en cabecera del distrito. En 1838, el distrito parroquial de San Antonio, perdió su cabecera parroquial a favor de La Sierra, después de largos intentos por parte de los últimos para obtenerlo. De hecho, varios argumentos se esgrimieron para ello: San Antonio era un real de minas perteneciente al convento de La Encarnación de Popayán, por lo tanto, la población se hallaba alejada de la malla urbana; además en 1838, la iglesia se quemó por lo que de hecho el cura y otros funcionarios se trasladaron a ejercer sus cargos en La Sierra.



Ante esta situación la gobernación solicitó un informe al obispo de Popayán, quien estuvo de acuerdo en que fuese reubicada la cabeza parroquial en La Sierra, aduciendo que: “queda en el centro para la atención con más facilidad para todas las partes, y ya por ser de un temperamento medio, más sano y libre de las calenturas del valle del Patía; lo que no sucede en donde está situada la cabecera de dicha parroquia [...]”.<sup>8</sup>

Pero, casi inmediatamente después que La Sierra fue nombrada cabecera, La Horqueta — otra viceparroquia—, empezó a rivalizarla para convertirse el centro del distrito, al punto que en 1848, debido a la agencia de parte de los horqueteños,<sup>9</sup> los vecinos de La Sierra se vieron impelidos a enviar una representación a la máxima autoridad provincial, diciendo que informados que los vecinos de La Horqueta: “pretenden [trasladar] la capital del distrito a esa”, argumentaban que su poblado contaba con todas las condiciones locativas y no tenía rivales en el partido:

[...] Por otra parte debe así mismo convencerse que La Sierra tiene su antigüedad en fundación, que tiene iglesia paramentada de lo necesario para el divino culto: tiene casa cural, local propio para la enseñanza popular; maestro instruido quien hasta actual instruye a los alumnos con exactitud; también hay cárcel para castigar correccionalmente los delincuentes; sin embargo estar esta capital un poco distante del camino Nacional no por eso se ha dejado ni se deja de auxiliar al ejército granadino y otros individuos empleados en el servicio público[...].<sup>10</sup>

Sin embargo, estos conflictos no fueron excepcionales, sino que formaron parte de la cotidianidad de la época, siendo la escuela uno de ellos. El 24 de agosto de 1850, las autoridades indígenas del pueblo de Pancitará, adscrito al distrito parroquial de La Vega, se quejaron de la ordenanza emanada del cabildo cabeza del

8. ACC, AM, 1838, paquete 28, leg. 46, s.f., “Proceso de traslado de la cabecera parroquial de San Antonio a la Sierra”, 1838.

9. Horqueteños alude al gentilicio para los vecinos de la Horqueta, que a mediados del siglo XIX pasó a llamarse Dolores y hoy es el municipio de Rosas en el Departamento del Cauca, Colombia.

10. ACC, AM, 1848, paquete 44, leg. 64, s.f., “Representación de los vecinos de La Sierra”, 15 de enero de 1848. De hecho, meses después las autoridades provinciales decretaron el traslado de la cabecera del distrito parroquial de La Sierra a La Horqueta con base en la Ley del 17 de junio de 1847, a partir del informe de los vecinos de La Horqueta (2 de enero de 1848) y del obispo de Popayán (17 de enero 1848).



distrito, exigiéndoles diez tablas para amueblar la escuela. Los *mandones*,<sup>11</sup> consideraron que tal exigencia era un descuido de los vegueños, que debían ellos pagar su falta. Señalaban que estaban “[...] cansados de sufrir tantas molestias de los vecinos de la Vega, por su mal modo de proceder, pues no nos miran como ciudadanos, sino como esclavos”. Aducían y pedían a la gobernación hiciera valer la orden expedida el 26 de junio de 1848, que prohibía los “malos tratamientos de los vecinos blancos de La Vega” a los indios de Pancitará, e imponerles otros trabajos a los establecidos por las leyes. Conscientes las autoridades cantonales del decreto, les hicieron saber a los miembros del cabildo de La Vega, lo siguiente:

[...] ninguna autoridad, ni menos los ciudadanos semejantes están autorizados para ajarles su persona, ni para difundir entre ellas razones para atropellarles la legalidad en los auxilios personales y de sus bienes en las cosas que se les ofrezcan de su pueblo con este carácter[...].<sup>12</sup>

A su vez, advertía que si reincidían en aquellos tratos: “se les castigaría a los actores con arreglo a las leyes, sino se les guarda las debidas consideraciones”.<sup>13</sup> Los indígenas también dijeron que la escuela debía contar con fondos para dichos menesteres, pues habían exigido recientemente contribución, situación que obligó a muchos de sus habitantes a huir y dejar abandonadas sus sementeras. Pedían, por lo tanto, amparo y protección para quedar libres de “[...] esta pensión tan dura y difícil de cumplir”; pues además de ser contribuyentes de la escuela de La Vega, también habían ayudado a construirla, y por lo tanto no se les debía exigir más.<sup>14</sup>

Estamos, frente a un conflicto entre *los blancos* de La Vega y *los indios* de Pancitará, como se infiere en la orden expedida por la gobernación el 26 de junio de 1848. Disenso que traslapaba rivalidades e identidades locales y raciales, desatado por tener que contribuir con trabajo y dinero en una escuela que estaba distante y

11. Mandones era la expresión genérica utilizada en la época para referirse a las autoridades existentes en las parcialidades indígenas tanto de las provincias del Cauca como de Pasto.

12. ACC, AM, 1850, paquete 48, leg. 57, s.f. “Representación de los mandones de Pancitará”, 24 de agosto de 1850

13. ACC, AM, 1850, paquete 48, leg. 57, s.f. “Representación de los mandones de Pancitará”, 24 de agosto de 1850

14. ACC, AM, 1850, paquete 48, leg. 57, s.f., “Representación de los mandones de Pancitará”, 24 de agosto de 1850.

que en nada les beneficiaba. De hecho un mes antes de enviar la queja a las autoridades provinciales por el asunto de “las tablas”, el cabildo de Pancitará comunicó el 26 de julio de 1850, que el 1º del corriente habían abierto una escuela con “quince niños y que hoy cuenta con veinticinco”. Señalaba el entusiasmo, colaboración de los padres de familia y decían que el local que habían previsto contaba con:

[...] 24 cuadernos, dos cuadros de muestra de abecedario de letras mayúsculas y minúsculas, que son tallas de madera elaboradas por el señor Guillermo Damián con apoyo de los indígenas. Tiene una pieza contigua al local para dormitorio del maestro, con puerta y buena cerradura, cuarenta y nueve cuadros de lectura enviados por el jefe político, quince pizarras buenas y unos lápices de pizarras de los sobrantes de la escuela pública de La Vega. Se les enseña con el método mutuo y tienen gran provecho. Los indígenas piden declaren a esta escuela pública, que está en el informe que se le envió al jefe político y quedar así exceptos del subsidio de contribución pública de La Vega.<sup>15</sup>

La información fragmentaria no permite seguir el curso total de la historia. Pero, la evidencia documental infiere que los indígenas de Pancitará lucharon por tener su propia escuela y manejar sus recursos. Lucha que finalmente terminó al sancionar la cámara provincial la división del distrito parroquial, el nuevo se denominó: Arbela. No sabemos con exactitud cuando ocurrió, pero en enero de 1851 era un hecho. Debió de ser resultado de un proceso largo, pues dividir un distrito no era fácil y tomaba varios años, además hacerlo laceraba intereses entre los vecinos y, no el menos importante, el del cura, quien al ver fragmentar su parroquia perdía automáticamente parte de su congrua y beneficio. Por ello era un asunto tanto político como eclesiástico.<sup>16</sup>

La medida entre La Vega y Arbela mostró inconvenientes y expresó uno de los límites de la difusión de la instrucción pública en las áreas rurales e indígenas recónditas de la geografía provincial. Escindir parroquias, para zanjar rivalidades locales, era dividir los ingresos. El jefe político de Almaguer el 27 de enero de 1851, escribió al gobernador de Popayán lo siguiente:

15. ACC, AM, 1850, paquete 49, leg. 76, s.f., “Carta enviada a la gobernación por el Preceptor de primeras letras José Joaquín Varona”, Pancitará 26 de julio de 1850.

16. Sobre este tema Armando Martínez Garnica (1996; 1997).

[...] El presidente del cabildo del distrito parroquial de La Vega con fecha 3 del corriente me dice lo que copio: Con motivo de haberse demarcado la parroquia en dos distritos, ha quedado sumamente incapaz para sostener el preceptor de primeras letras pagándole la dotación de dos pesos cuatro reales mensuales, pues ahora no ha quedado a favor de la escuela que son los dos pueblos que es la cabecera de la parroquia y el pueblo de Santa Bárbara, en donde no alcanza a recolectarse quizás ni tres pesos mensuales y por esta cantidad no puede el preceptor [...], desempeñar el destino, [...] por tanto se pone en conocimiento de la jefatura para que delibere lo que halle por conveniente y le anuncie al preceptor que está de presente lo que debe hacer. [...] es una cosa imposible que mediante haberse partido el distrito de La Vega en dos y ser el número de gente tan corto, se provea se suspenda [Sic] establecer dos escuelas públicas con la dotación de cien reales mensuales, la otra con ochenta de los preceptores, mando es verdad que la poca gente que ha quedado en La Vega, no alcanza a cubrirse el preceptor de aquella escuela, sucediendo otro tanto en la de Pancitará por haberse aumentado por la gobernación la de la dicha viceparroquia [...]. Por esto pues, el que se habla es del concepto (Salvo el mejor de la gobernación), que se suprimiera la de Pancitará, para que esos vecinos contribuyesen como antes a favor de la escuela de La Vega y sólo se basta esta última.<sup>17</sup>

El 3 de febrero, el gobernador respondió que no podía “cerrarse la escuela de Pancitará, después de haberse elevado a la clase pública, por haberse comprometido a sostenerla en ese rango los vecinos” y ordenó más bien que se suspendiera la escuela de La Vega, hasta que el Cabildo pudiera proporcionar los recursos para cubrir mensualmente el sueldo del director. Pero agregaba que, si los vecinos deseaban establecer una escuela privada con su propio peculio, lo podían hacer.<sup>18</sup>

Esta es la misma razón del conflicto que se desató entre la población indígena de Santiago del Pongo contra su cabecera, esta vez, el distrito parroquial de El Rosal, del cantón de Almaguer. El 29 de septiembre de 1849, los mandones del Pongo escribieron una representación señalando que ellos habían construido un local para la enseñanza y que junto con la dotación para la instrucción, sufrían deterioro, debido a que no habían podido abrirlo, porque la cabecera parroquial no lo autorizaba y al contrario, deseaba destruirlo, acto que consideraban injusto, ya que sus hijos para ir a la escuela que:

17. ACC, AM, 1851, paquete 51, leg. 57, s.f., “Carta del jefe político de Almaguer 27 de enero de 1851 al gobernador del Popayán”.

18. ACC, AM, 1851, paquete 51, leg. 57, s.f., “Gobernación de Popayán 3 de febrero de 1851 a la jefatura política de Almaguer”.

[...] existe en esta capital [Rosal], tienen que marchar por caminos que están llenos de peligros, rodeados de escollos y precipicios, que los hacen temibles, no solamente para los niños, sino para los hombres de juicio [...] nosotros que tenemos los elementos necesarios, para sostener una escuela en nuestro pueblo y ustedes que facultados se hallan para restablecer y sostener las escuelas, elevamos nuestra voz con el objeto de que se lleven a efecto lo que ordena la atribución 7ª del artículo 20 de la ley 21 parte 2º, título 1º de la recopilación granadina, puesto que es injusto se nos grave para el sostenimiento de la escuela de la capital, sin provecho alguno para nuestro pueblo y siendo así, solicitamos se nos deje estatuir, una en un lugar de nuestro domicilio, ofreciendo para el caso que las rentas no alcanzasen en los términos de la dotación del director, contribuir en lo necesario, para dar cumplimiento a nuestra obligación.<sup>19</sup>

En este caso no conocemos muy bien los antecedentes del conflicto, pero el 13 de noviembre de 1849, seis semanas después de la representación de los mandones del Pongo, el cabildo del Rosal se reunió para organizar la educación del distrito por solicitud de la jefatura política. Su presidente Domingo Meneses, señaló que como muchos niños no podían asistir a clases en la cabecera por vivir “a más de una legua” y que por la pobreza de los pueblos contiguos a El Rosal, les impedía establecer escuelas privadas por tener que contribuir con la de la cabecera, decretó lo siguiente: 1) ordenar la erección de escuelas de primeras letras privadas en los pueblos y que estos se encarguen de su manutención y 2) los pueblos que fundaran escuelas no estarían obligados en la contribución para el mantenimiento de la escuela del distrito parroquial.<sup>20</sup> De esta manera, se dio vía libre a la parcialidad del Pongo para tener su propio plantel educativo. Posiblemente, los notables de El Rosal comprendieron que era un desgaste entrar en un dilatado pleito con los indígenas, existiendo un marco jurídico en la ley orgánica de provincia, que legitimaba que cada “parcialidad” tuviese su escuela.

Debe señalarse que las escuelas tuvieron otras fuentes de financiamiento, fuera de la contribución subsidiaria, entre ellas el alquiler de tierras comunales o tierras

19. ACC, AM, 1849, paquete 47, leg. 77, s.f., “Representación de la ‘parcialidad’ indígena del Pongo del 29 de septiembre 1849”.

20. ACC, AM, 1849, paquete 47, leg. 77, s.f., “Acta del cabildo Parroquial de El Rosal 17 de septiembre de 1849”.

de las parcialidades indígenas.<sup>21</sup> En febrero de 1846, el jefe político de Popayán Juan Nepomuceno Cobo, solicitó asesoría del gobernador respecto a la necesidad de identificar las tierras comunales que ocupan *blancos* con permiso de los indígenas o si él, para determinar el monto del arrendamiento y éste fuese destinado a “la dotación de la escuela de niños” y eximir así “a los indígenas de la contribución personal subsidiaria, [...], porque el producto de sus terrenos den una parte considerable o el todo para la escuela pública”.<sup>22</sup> Posiblemente, esta idea se le ocurrió por la experiencia en la vecina parroquia de Timbío, donde los indígenas un año antes determinaron que de los solares que estaban arrendados donaban sus rentas para la escuela.<sup>23</sup>

En otro caso, —aunque no evidencia conflicto, pues fue asentido por la cabecera de distrito—, el jefe político de Almaguer comunicó, el 22 de febrero de 1851, al gobernador de Popayán, el interés de los mandones de la parcialidad de Caquiona —Pedro y Agustín Quinayás— de establecer una escuela en su localidad. Señalando que ya contaban con local y útiles, en las propias letras de las autoridades étnicas escribieron: “esperamos la benignidad de VS se digne darnos una providencia para poner un maestro de primeras letras en nuestra viceparroquia asignándole su pre mensual [...]”.<sup>24</sup> Agregaban que así se evitaría que los niños se trasladaran hasta Almaguer para recibir instrucción, que estaba a varias leguas de distancia. La gobernación aprobó la iniciativa el 15 de marzo y ordenó, además, que como la escuela de Caquiona no contaba con suficientes útiles, se trasladaría una parte de los sobrantes existentes en Almaguer a la parcialidad indígena.

21. No hay estudios en Colombia de las tierras del común (ejidos) existentes en cada poblado, salvo los estudios de Margarita Pacheco (1992; 1980) para el caso de Cali. Pero, es un hecho su existencia en cada parroquia, éstas administradas por el Cabildo, como queda demostrado en un informe levantado en la provincia de Popayán en 1851 para cada cantón, donde se señala la cantidad y el valor posible de las tierras del común, ver: “Cuadro que manifiesta el número y valor de las tierras que hay en el cantón de Almaguer en 31 de agosto de 1851” en ACC, AM, 1851, paquete 51, leg. 71, s.f.

22. ACC, AM, 1846, paquete 41, leg. 75, s.f., “Jefatura política del cantón. Popayán 28 de febrero de 1846, al gobernador de la provincia”.

23. Cf. ACC, AM, 1845, paquete 38, leg. 48, s.f.; paquete 34, leg. 41, s.f., “Carta de la jefatura política del cantón, Popayán 26 de febrero de 1845, al gobernador de Popayán”.

24. Letras de las autoridades étnicas porque la letra de la representación coincide con una de las firmas de los mandones indígenas, era un mandón letrado. Cf. ACC, AM, 1851, paquete 51, leg. 58, s.f., “Representación de los indígenas de Caquiona, 28 de enero de 1851, al jefe político de Almaguer”.

En el mismo sentido se inscribe la parroquia indígena de Jambaló, al norte de Popayán, perteneciente al cantón de Caloto. El 29 de noviembre de 1851, el alcalde parroquial Agustín Girón, informó que el día 23 el Cabildo había establecido “[...] la escuela de primaria de niños”, que contaban con el local y los recursos para su mantenimiento. Solicitaba además apoyo de la gobernación para que Caloto enviase el cajón de los útiles, que por derecho les pertenecía y se les había asignado en 1847. Decían que si no era posible la remisión del cajón, se acopiaran excedentes de otras escuelas, para no ver “burlada las esperanzas de los vecinos”, que contaban con los recursos económicos necesarios.<sup>25</sup>

En todas las iniciativas con miras a la creación de escuelas de primeras letras había algo en común: los poblados al erigirlas dejaban de remitir a la cabecera parroquial los recursos para el financiamiento de la educación pública, quedando los fondos obtenidos de la contribución subsidiaria en manos del poblado para invertirlos en la propia instrucción de sus jóvenes. Si bien es apresurado afirmar que este pudo ser el motivo principal del florecimiento de escuelas en la provincia de Popayán a finales de los años cuarenta e inicios de los cincuenta (tabla 1), el fenómeno es un indicador que la política educativa republicana, después de unos treinta años de establecida, concienció a los vecinos-ciudadanos de la centralidad que tenían la escuela y sus recursos extraídos por vía de los impuestos para invertirlos en la comunidad. De este modo el drenaje de moneda a la cabecera parroquial para financiar una escuela, que poco beneficiaba a los poblados secundarios, fue un acicate para promover su erección. Incluso centros urbanos con más patrimonios, como la ciudad de Almaguer, anunciaron para el mismo periodo a la cámara provincial el funcionamiento de una escuela de Artes y Oficios; o como en el caso de Caloto y Santander de Quilichao, el establecimiento de escuelas de niñas.<sup>26</sup>

Por consiguiente, la documentación citada indica que los poblados optaron por constituir escuelas de instrucción básica, negándose a seguir contribuyendo a la cabecera parroquial, pues poco beneficio otorgaba el local educativo en la capital del distrito.

25. ACC, AM, 1851, paquete 51, leg. 65, s.f., “Alcaldía parroquial, noviembre 29 de 1851, al señor gobernador de la provincia”.

26. ACC, AM, 1851, paquete 51, leg. 52, s.f., “Cámara provincial de Popayán del 24 de octubre de 1851”.

**Tabla 1.** Escuelas de primeras letras en la provincia de Popayán (1850-1851)

Distrito Parroquial	Escuelas públicas						Escuelas privadas					
	Niños		Niñas		Totales		Niños		Niñas		Totales	
	Escuela	Alumnos	Escuela	Alumnas	Escuela	Alumnas	Alumnas	Alumnos	Escuela	Alumnos	Escuelas	Alumnos
Popayán	1	165	1	130	2	295	4	41	10	121	14	162
Cajibío	1	20	—	—	1	20	—	—	—	—	—	—
Jimena	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Julumito	1	33	—	—	1	33	2	8	—	—	2	8
Sierra	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Paniquitá	2	32	—	—	2	32	—	—	—	—	—	—
Patía	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Puracé	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Silvia	1	50	—	—	1	50	—	—	1	12	1	12
Tambo	1	20	—	—	1	20	—	—	—	—	—	—
Timbío	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Tunía	1	24	—	—	1	24	—	—	—	—	—	—
Total	8	344	1	130	9	474	6	49	11	133	17	182

Fuente: ACC, AM, 1851, paquete 51, leg. 52 y 57, s.f.

## Nombrar al maestro: un campo de batalla parroquial

El 3 de febrero de 1842, el alcalde de La Sierra *despojó* de forma violenta del cargo de preceptor de Primeras Letras a José Joaquín Varona y Rafael Murgueítio. Solo en octubre de ese año, Varona puso el denuncia ante el jefe político de Popayán, cuando se convirtió en la primera autoridad de la localidad. Así, desde esta posición de poder, buscó el pago de sus sueldos por el tiempo en que se desempeñó



como maestro.<sup>27</sup> En los sucesos estuvo implicado el presbítero Buenaventura Paz, en colusión con el presidente del cabildo y las varas parroquiales. El acto como lo sostuvo el demandante: “infringió los artículos constitucionales de 22, del plan general de escuelas, el 5º, 9º, y 7º de las escuelas normales, pues no han presentado los exámenes correspondientes los maestros y sin aprobación de la gobernación [...]”. Los argumentos justificativos del clérigo y los demás asociados fueron que Varona era “un faccioso, revolucionario y revoltoso[...]” y “genio perverso”.<sup>28</sup>

Lo paradójico del asunto es que el verdadero faccioso había sido el presbítero que, en la pasada guerra civil concluida a finales de 1841, apoyó a los rebeldes, por eso las autoridades nacionales sólo en junio de 1842, le levantaron la sanción que tenía para volver a ocupar su beneficio.<sup>29</sup> Además, a quienes nombraron en el puesto de preceptores de Primeras Letras fueron a Francisco Flores: “sospechoso contra el legítimo gobierno”, y a Julián Bedoya: “faccioso declarado”.<sup>30</sup> El combate por los nombramientos concluyó con una medida de parte del gobernador, quien asintió la tesis de Varona,

27. El personaje, el 22 de agosto de 1843, solicitó por medio de una representación que se le cancelaran los 45 pesos de salario por su desempeño de maestro durante los meses de octubre de 1842 a febrero de 1843. En ella manifestó que se desempeñó defendiendo al gobierno en las filas del ejército constitucional y que por gratitud la gobernación le otorgó el cargo de preceptor de Primeras Letras, con un salario de 10 pesos mensuales que le serviría para mantener a su familia, pues la facción, le había robado los cortos intereses que poseía.

28. ACC, AM, 1843, paquete 37, leg. 74, s.f., “Carta alcaldía parroquial de La Sierra 3 de octubre de 1842, al jefe político de Popayán”.

29. ACC, AM, 1842, paquete 35, leg. 47, s.f., “Disposición del gobernador accidental de Popayán Manuel María Rodríguez”, 30 de junio de 1842.

30. ACC, AM, 1843, paquete 37, leg. 74, s.f., “Alcaldía parroquial, La Sierra, octubre 23 de 1842, al señor jefe político”; y, “Carta de Joaquín Varona, La Sierra 3 de octubre de 1842, Al señor jefe político del cantón”. Respecto a Francisco Flores no he podido determinar su participación en la “Guerra de los Supremos” (1839-1841), pero la evidencia documental confirma la amistad que mantenía con el cura Buenaventura Paz, véase: “Representación a favor del cura Buenaventura Paz, 30 de junio de 1842, al gobernador de la provincia”; 1842, paquete 35, leg. 47, s.f.; 1842, paquete 37, leg. 74, s.f., “alcaldía parroquial de la Sierra, 23 de octubre de 1842, al jefe político de Popayán”; 1848, paquete 44, leg. 64, s.f., “Representación de los vecinos de la Sierra”, 15 de enero de 1848; 1850, paquete 48, leg. 57, s.f., “Comisión especial del vecindario. La Sierra, agosto 28 de 1850, al gobernador de la provincia”. Respecto a Julián Bedoya, sabemos que participó en las fuerzas rebeldes de Juan Gregorio Sarria, José María Obando y Jerónimo Moreno. Cf. 1841, paquete 33, leg. 62, s.f., “Columna de La Sierra, Popayán 3 de julio de 1841, el comandante Jerónimo Moreno”; 1841, paquete 32, leg. 52, s.f., Libro de órdenes generales de junio de 1841; 1843, paquete 36, leg. 19, s.f., Copiador de oficios de la gobernación, indultos, 1843; 1847, paquete 43, leg. 84, s.f., “Alcalde parroquial, Sierra junio 18 de 1847, al señor gobernador de la provincia”; 1850, paquete 48, leg. 50, s.f., “Comisión especial del vecindario de La Sierra”, agosto 28 de 1850.



pero para evitar inconvenientes futuros, declaró cesantes los puestos de maestros y llamó a lo que hoy denominaríamos una convocatoria pública de méritos.

El 3 de octubre de 1843, cuando Varona denunció los hechos al jefe político de Popayán de haber sido “despojado violentamente” de su puesto de maestro, había una cuestión clara: los actores del hecho eran una facción parroquial donde estaba el alcalde, el clérigo Buenaventura Paz y el presidente del Cabildo, quienes, según Varona, estaban interesados en beneficiar a sus amigos. Eran en resumen, un grupo opuesto a Varona, que se evidencia cuando a mediados de 1843, Manuel Salvador Muñoz, individuo conectado familiarmente con Juan Bautista Muñoz, acusó a Varona de incompetencia en el cargo de alcalde de La Sierra.<sup>31</sup>

Los Muñoz formaban parte de una facción local, la cual estaba ofuscada porque la jefatura cantonal había nombrado a Varona como primera vara de la parroquia. En aquel periodo el gobierno provincial tendió a nombrar a personajes que habían sido fieles al gobierno en la pasada guerra. El pleito expresa otro de los conflictos comunes en las parroquias: la puja por los nombramientos de maestros de escuela. Los pueblos no eran comunidades homogéneas, había jerarquías de todo tipo y facciones políticas en las cuales se dividía la población, que con la politización de la vida cotidiana en la era republicana, hizo del ejercicio político local, una reproducción en menor escala de lo que acontecía a nivel nacional.<sup>32</sup> De esta manera, los cargos fueron un campo disputado entre las agrupaciones parroquiales. Detrás de cada impugnación por un preceptor, se debe intentar identificar el campo de fuerzas existentes en la localidad.

El caso de Varona es ejemplarizante en cuanto a lo que vengo aludiendo. Varona era un *tinterillo* del distrito de La Sierra, en otros contextos un letrado parroquial, que en muchos casos representó a sectores sociales bajos. Sin embargo, al adentrarnos en la vida del personaje se puede identificar un entramado conflictivo de facciones locales que comprendió a otros distritos parroquiales. José Joaquín Varona

31. ACC, AM, 1843, paquete 37, leg. 70, s.f., “Carta de Manuel Salvador Muñoz, Buenos Aires mayo 7 de 1843, al gobernador de la provincia”.

32. Marta Irurozqui señala para el siglo XIX boliviano, la política fue nacionalizada entre los indígenas y les ayudó a ser conscientes de los eventos locales, de los problemas de su vida privada y en relación con las estructuras políticas a Escala Nacional. En otras palabras, la politización alude a la forma como los conflictos locales, étnicos y raciales se expresaron en clave política partidista. La política nacional sirvió para expresarlos y hacerlos consientes, pero debajo de tal fachada, estaba su verdadero sentido. Cf. Marta Irurozqui (2000a y b); Malcolm Deas (1994).

nació a inicios del siglo XIX, en Almaguer —en 1834 declaró tener más de cuarenta años, de un padre natural de Cali y de una madre nativa de la región, Vicente Varona y Micaela Sotelo—. Se había residenciado en varias poblaciones de la región: la ciudad de Popayán y La Sierra, Timbío, y en los años cincuenta se hallaba radicado en La Vega. Desempeñó cargos como alcalde parroquial de La Sierra (1843) y tenía conocimiento en derecho, que usaba para ofrecer asesorías jurídicas. También por su condición de letrado y su habilidad con la pluma fue maestro de Primeras Letras de La Sierra (septiembre de 1842 a febrero de 1843) y luego en Pancitará (1850–1851).

De este modo, fue defensor del gobierno durante la Guerra de los Supremos, y estaba afiliado en los años cuarenta a la agrupación política ministerial, que a mediados de siglo se transformó en el partido conservador. Si bien no se adhirió a la rebelión conservadora de 1851, las autoridades provinciales sospecharon de él e incluso se le levantó un sumario, del cual salió absuelto.<sup>33</sup>

Como ya señalamos, José Joaquín Varona fue apoderado de veinte vecinos de La Sierra. En una representación hecha el 23 de agosto de 1851 los vecinos solicitaban se les exonerara de la contribución personal subsidiaria por su extrema pobreza. No sabemos con certeza si la acción que hizo a favor de aquellas personas, solicitando la excepción del cobro para el mantenimiento de la escuela de la parroquia, estaba dirigida contra la facción política de la localidad, con la cual estaban enemistados, entre ellos los Muñoz.<sup>34</sup> Es posible, porque en ese momento era maestro en la vice-parroquia de Pancitará, —un pueblo de indios—, y porque en mayo del mismo año varios individuos solicitaron a la jefatura política de Almaguer rebajar la contribución para el

33. ACC, AM, 1843, paquete 36, leg. 19, s.f., “Alcaldía parroquial de La Sierra”, 22 de mayo de 1843; 1843, paquete 37, leg. 72, s.f., “Carta secretaría de Estado en el despacho de Guerra y Marina. Bogotá 29 de abril de 1843, al gobernador de la provincia de Popayán”; 1843, paquete 37, leg. 74, s.f., “Carta de Joaquín Varona, La Sierra 3 de octubre de 1842 y La Sierra 23 de octubre de 1842, al jefe político de Popayán”; 1844, paquete 38, leg. 55, s.f., “Gobernación de la provincia, Popayán 12 de febrero de 1844”; 1847, paquete 43, leg. 82, s.f., copiadore de oficios, Popayán 20 de enero de 1847; 1848, paquete 44, leg. 64, s.f., “Alcaldía parroquial, La Horqueta 24 de febrero de 1848”; 1850, paquete 48, leg. 64, s.f.; 1851, paquete 51, leg. 58, s.f., sumario contra Joaquín Varona, 24 de febrero de 1851; 1850, paquete 51, leg. 62, s.f., “Carta al juez parroquial, La Sierra 23 de agosto de 1850”.

34. ACC, AM, 1851, paquete 51, leg. 65, s.f. En ese momento Juan B. Muñoz era oficial de la Guardia Nacional de la localidad que defendía al gobierno liberal, siendo en mayo Teniente 1º y en julio ascendido a Capitán, véase: Alcaldía parroquial, Patía 25 de junio de 1851, al gobernador de la provincia; Señor Alcalde Parroquial, Mazamorrás 8 de octubre de 1851.

mantenimiento del preceptor de Primeras Letras, pues decían que: “[...] hace algunos meses estamos sufriendo la enorme servidumbre de pagar diez pesos mensuales al preceptor de la escuela de nuestro pueblo; cuando esta contribución es enteramente excesiva[...]”, y decían que por esa razón la gente estaba desertando del pueblo al punto que si el problema continuaba no quedaría nadie en la localidad. Si bien no se oponían al plantel educativo, pedían reducir el pago a una cuota moderada.<sup>35</sup>

La jefatura política remitió el asunto a la gobernación, determinando con base en la representación de los indígenas de Pancitará y con las consideraciones del jefe político de Almaguer Vicente Camilo Fontal —quien estaba de acuerdo con los indígenas—, reducir el salario del preceptor de 10 a 7 pesos mensuales, con lo que les ayudaría aliviar la carga contributiva. La medida afectó a Varona y es posible que fuese un cobro por su posición política. Varona pertenecía a la agrupación conservadora hacia 1851, cuando el gobierno nacional y provincial era liberal. Se presentan interrogantes: ¿Es posible que la idea de bajar el sueldo al preceptor de primeras letras solicitada por los vecinos de Pancitará, avalada por el jefe político liberal Vicente Fontal y sugerida a la gobernación también liberal, fuera una acción contra Varona conservador? y ¿Hasta qué punto, cuando Varona sirvió de representante a los vecinos de La Sierra en agosto de ese año —dos meses después que se decretara la reducción de su sueldo—, para pedir eximirlos de la contribución de la escuela de primeras letras, estaba a su modo devolviendo un cobro a una parroquia dominada por los liberales, entre los que se encontraba los Muñoz?<sup>36</sup>

La escuela fue un espacio disputado entre facciones políticas locales para favorecer a los preceptores que estaban conectados en una red política, en donde primaba más el beneficio de la facción que la calidad de los nombrados. La destitución que en febrero de 1843, hizo el Cabildo de La Sierra en las personas de Varona y Murgueítio, para favorecer a Flores y Bedoya, es un ejemplo de lo aludido. Más evidente es la carta escrita de 29 de marzo de 1844 del alcalde parroquial de La Sierra Manuel Salvador Muñoz, al jefe político de Popayán y quien posteriormente la transcribió al gobernador para que dictara alguna opinión:

35. ACC, AM, 1851, paquete 51, leg. 58, s.f., “Representación al jefe político de Almaguer”, 1º de mayo de 1851.

36. ACC, AM, 1850, paquete 48, leg. 57, s.f. La Sierra a mediados de 1851 contaba con un alcalde liberal a sugerencia de algunos oficiales de la Guardia Nacional, quienes solicitaron tener funcionarios adeptos al régimen de turno, en: Comandancia del punto de La Sierra, julio 21 de 1851, al gobernador de la provincia; 1851, paquete 50, leg. 50, s.f., “Carta del capitán de la compañía de La Sierra 6 de junio de 1851, al gobernador de la provincia”.

Como el ciudadano Francisco Flores, quien se proponía a desempeñar la magistratura de preceptor de la escuela de esta parroquia, no se creyó capaz de sufrir el examen que ordena la ley, me he ganado las voluntades del ciudadano Ignacio Campo, quien tiene regulares principios, y buenas costumbre en la vida del campo; y reparando la suma necesidad que tenemos de este empleado, lo recomiendo muy particularmente a la prudencia de esa jefatura, para que se le disimule las preguntas que ignore, y de modo posible me lo autorice como maestro interino para colocarlo en este destino. Lo transcribo a Usted para que se sirva dictar la resolución que tenga a bien. Dios que a usted. Francisco E. Lemos.<sup>37</sup>

El 21 de febrero de 1849, el alcalde de San Juan de La Horqueta, Jacinto Muñoz, solicitó al gobernador remover al preceptor de primeras letras de la localidad por ineptitud y recomendaba para tal puesto a Juan José Rosas.<sup>38</sup> La propuesta fue aceptada por la máxima autoridad, pero ¿quién era Juan José Rosas? Era un notable parroquial, casado con Rosa Córdova, una hija de Pedro Antonio Córdova Muñoz; los Córdova Muñoz, eran una de las familias más importantes de la región. Jacinto Muñoz era yerno de Jacinto Córdova Muñoz, quien era hermano de Pedro Antonio Córdova y tío de Rosa Córdova. En este caso si bien la información no dice quién era el profesor removido, se identifica el entramado político-familiar que explica la razón de la petición de cambio. Posiblemente, el preceptor al que se solicitaba destituir no era inepto o incompetente, simplemente el arribo de Juan José Rosas a la localidad, después de haber estado un tiempo residenciado en el Timbío, hizo que la red de la cual formaba parte por vínculos matrimoniales, decidiera darle un apoyo económico, con un cargo remunerado en el pueblo.<sup>39</sup>

37. ACC, AM, 1844, paquete 38, leg. 48, s.f.

38. ACC, AM, 1849, paquete 46, leg. 72, s.f.

39. ACC, AM, 1848, paquete 44, leg. 64, s.f., “Carta de Manuel S. Muñoz al gobernador, Timbío 20 de agosto de 1848”, “Sr. Gobernador de la provincia y El cura de la parroquia de la Horqueta y los vecinos que suscriben, 17 de enero de 1848”; 1849, paquete 46, leg. 72, s.f., “Parroquia de san Juan (Horqueta) 21 de febrero de 1849, al Gobernador de la provincia y alcaldía parroquial”, “3 de febrero. San Juan Parroquia de la Horqueta, al gobernador de la provincia”; 1849, paquete 46, leg. 92, s.f., “Alcaldía parroquial, La Horqueta 22 agosto de 1849”; 1851, paquete 50, leg. 50, s.f., “La Horqueta 25 de junio de 1851, ciudadano general comandante de la 1ª división”; ACC, *Fondo Familia Arboleda*, signatura 63; Arboleda (1966). Los Córdova Muñoz era una parentela conservadora.

El 15 de junio de 1841, Joaquín Fernández, alcalde de Puracé —pueblo situado al oriente de Popayán, de población indígena—, informó del juicio promovido por el capitán Pedro Antonio Meneses en Popayán contra las autoridades de la parroquia por sueldos no cancelados cuando se desempeñó como preceptor de primeras letras en la localidad. Meneses había sido removido años atrás por su mal desempeño y ese había sido el argumento del cabildo para no pagarle sus honorarios. Pero según parece, —la información documental es fragmentaria—, Meneses durante su ejercicio de maestro, se enemistó con las autoridades del pueblo y ese fue un acicate para su remoción y no pago de su salario.<sup>40</sup>

En junio de 1841, el contexto político había cambiado para Meneses, el país atravesaba por la Guerra de los Supremos, y desde el 12 de marzo de 1841, al triunfar las fuerzas rebeldes sobre los gobiernistas en la batalla del Llano de García, cerca de Caloto, dominaron las provincias de Popayán, Buenaventura y Cauca, y, la parte norte de la provincia de Pasto; en resumen, el suroccidente de la Nueva Granada. Meneses, se había unido a la rebelión, con el grado de Capitán, por haber participado en otras guerras y obtenido ascenso militar (Prado 2007). En esta coyuntura, vio la oportunidad de reclamar sus sueldos y ajustar así cuentas con las autoridades de Puracé. De hecho, el 15 junio cuando el alcalde de Puracé informaba del pleito, éste se encontraba bien adelantado, pues dos días después el juzgado informó que independiente del desempeño se debía liquidar lo que se le “adeuda al ciudadano”.<sup>41</sup>

Nuevamente, en Puracé durante el mes de marzo de 1851, se presentó un conflicto entre el preceptor de la escuela de Primeras Letras Rafael Rincón y el alcalde Felipe Valencia. Rincón se había dedicado acopiar declaraciones de personas notables del pueblo —el presbítero, jueces parroquiales, entre otros—, para certificar

40. ACC, AM, 1840, paquete 31, leg. 48, s.f., “Alcaldía parroquial de Puracé, 15 de junio de 1841”; 1841, paquete 32, leg. 52. Meneses había sido residente en Puracé entre 1832 o 1834, por eso en 1839 las autoridades parroquiales lo nombraron preceptor, pero en 1840 los indígenas lo demandaron por mal trato a los niños y mal desempeño, siendo la razón de las autoridades para retirarlo. Cf. Libro de órdenes, orden general para el 30 de junio de 1841; 1841, paquete 33, leg. 63, s.f., [Sin encabezamiento], Guambía abril 27 de 1841.

41. ACC, AM, 1840, paquete 31, leg. 48, s.f., Juzgado parroquial, Popayán 17 de junio de 1841.

su desempeño como maestro.<sup>42</sup> ¿Cuál era la razón de dicha acción? Porque Rincón tenía disensos con el alcalde parroquial, quien deseaba removerlo. En efecto el 23 de marzo, Rincón envió un informe al gobernador de la provincia, anexando las declaraciones, en ella expresaba saber que se ha enviado una epístola contra él, de parte del alcalde, agregando que todo lo contenido en dicha misiva respecto a la instrucción de los niños era: “[...] falso como lo compruebo con los documentos que lo acompañan de algunos padres de familia, del párroco y del mismo cabildo [...]. Más adelante agregaba que el alcalde con otros miembros del ‘partido conservador’, querían denigrarlo y calumniarlo, para sacarlo del puesto”.<sup>43</sup>

En efecto, Puracé era un baluarte conservador y Rincón era liberal; su nombramiento realizado por el gobernador liberal de Rafael Diago Angulo fue en enero de 1851. La carta con las declaraciones remitidas por Rincón se dirigía a adelantarse a las maniobras que la facción conservadora estaba haciendo contra él. En efecto, el preceptor continuó acopiando fe de su desempeño y el día 26 solicitó al mismo alcalde Felipe Valencia lo hiciera, pero después de hacerlo y firmar, Valencia, le arrebató en la calle los documentos, bajo el argumento que lo quería perjudicar. Este acto le permitió a Rafael, recoger ahora nuevas declaraciones de los jueces parroquiales para certificar la arbitrariedad del funcionario Manuel Felipe Valencia, iniciándose un proceso judicial por abuso de autoridad.<sup>44</sup> No sabemos en qué terminó el juicio, pero Rincón salió airoso y continuó el resto del año como preceptor. En este caso el maestro, supo leer el contexto político y moverse antes que sus rivales.

42. ACC, AM, 1851, 1851, paquete 51, leg. 62, s.f. Rafael Rincón a inicios de marzo solicitó a diversas personas declaraciones sobre su desempeño como preceptor. Los certificados son cortos de cinco renglones, respecto de: si dicta las clases a las horas establecidas, si tiene suficiente número de estudiantes, si ven adelantos en los niños, etcétera. Declaración de testigos Puracé 23 de marzo cd 1851 y 26 de marzo de 1851.

43. ACC, AM, 1851, paquete 51, leg. 67, s.f. Rafael Rincón, 23 de marzo de 1851 al gobernado de la provincia.

44. ACC, AM, 1851, paquete 51, leg. 62, s.f., “Rafael Rincón, Puracé 26 de marzo de 1851, a los jueces parroquiales”.

## Conclusiones

---

Si bien existen diversos estudios de la importancia de la escuela en la difusión de los ideales republicanos, sobre los Estados Nacionales hispanoamericanos en el siglo XIX hay una ausencia acerca del cómo fue la constitución de dichos espacios culturales a nivel local. En este sentido, se intenta señalar la importancia de lo local para la comprensión de ciertos procesos históricos, como es el caso de la fundación de las escuelas de Primeras Letras y las reacciones que sobre ella hicieron los vecinos. En este horizonte sostenemos que la escuela no fue un elemento neutro, fue objeto de disputa, no sólo por parte del Estado republicano con su interés de difundir una enseñanza básica para alfabetizar a los ciudadanos, sino porque en ella entraron las rivalidades locales y las facciones parroquiales.

La escuela suscitó reacciones porque su implementación exigía erogaciones para los vecinos. En efecto, mantenerla era una carga para sus vecinos, así hubiese otros rubros destinados para su financiamiento, pues la contribución subsidiaria no era la única carga impositiva que se tenía.<sup>45</sup> Las autoridades encargadas de levantar las listas de los contribuyentes gravaron a personas que contaban con pocos recursos pecuniarios, generando reclamos grupales donde solicitaban se les eximiese del cobro. También promovió quejas comunales, en especial por parte de las vice-parroquias en poblados sujetos a una cabecera parroquial, que veían a sus vecinos cómo su moneda era drenada a otra localidad y poco beneficio encontraban en la contribución para la educación pública de sus niños.

En todo caso la contribución subsidiaria concienció a los vecinos sobre el manejo de sus propios recursos para su beneficio, lo cual estuvo alimentado de las rivalidades locales en unas, y con aditamentos raciales en otras, pero en general movilizó a los poblados a constituir sus propias escuelas para evitar que sus recursos fueran succionados por la cabecera parroquial.

---

45. En las parroquias se cobraba diversos impuestos como el estanco de aguardiente y de tabaco (antes de su abolición en 1851), el diezmo, los impuestos sobre el consumo, el trabajo personal subsidiario, entre otros. A lo que se había que agregar las succiones que hacía la Iglesia por efecto de primicias y otras exigencias del clero a su grey para el ornato y el financiamiento de las fiestas religiosas.



Por otra parte, se debe señalar que los reclamos por los recursos estuvieron politizados por las facciones locales. Si bien no se ahondó mucho en este tema, es un hecho que las quejas de los poblados secundarios frente al distrito parroquial capital estuvieron motivadas por los grupos de poder, que en no pocos casos rivalizaban con los de la cabecera, en tanto ésta monopolizaba el ejercicio de autoridad por medio del Cabildo. No obstante, fue en el campo del nombramiento de los preceptores de primeras letras donde mejor se manifestó la lucha fraccional. Esta se enmascaró a mediados de siglo entre liberales y conservadores, pero que en el fondo fue una disputa por la hegemonía parroquial y el control de los cargos.

Finalmente, a mediados de siglo XIX se percibe que la escuela de Primeras Letras se convirtió en un capital cultural, pues sólo así se explica la motivación de muchos poblados, entre ellos indígenas, de tener su propia escuela. En el caso de dichas poblaciones étnicas, no deja de sorprender cómo sus propias autoridades fueron quienes las promovieron, lo cual fue el vehículo por excelencia del proyecto republicano para la construcción de la ciudadanía y la identidad nacional. En otras palabras, su iniciativa por fundar tales tipos de establecimientos educativos, expresa cómo buscaron adherirse al proyecto nacional, así tuviesen que costearlo. Su comportamiento se enmarca en las conclusiones que para el mundo andino ha hecho Marta Irurozqui (2000b), quien sostiene que los indígenas bolivianos sí quisieron formar parte de la nación boliviana, el problema fue el lugar que les otorgaron, siempre marginal: como cholos o campesinos pobres.



## Referencias

---

Archivo Central del Cauca (ACC), *Fondo Familia Arboleda*, signatura 63; Cabildo, 1836, Actas del Consejo Municipal de Popayán, ff. 64–65; Archivo Muerto (AM), 1838, paquete 28, leg. 46, s.f.; 1840; paquete 31, leg. 48, s.f.; 1841, paquete 33, leg. 62-63, s.f.; 1841, paquete 32, leg. 52, s.f.; 1842, paquete 34, leg. 41, s.f.; 1842, paquete 35, leg. 47, s.f.; 1843, paquete 36, leg. 19, s.f.; 1843, paquete 37, leg. 70, 72, 74 y 77, s.f.; 1844, paquete 38, leg. 48 y 55, s.f.; 1846, paquete 41, leg. 75bis, s.f.; 1847, paquete 43, leg. 82, 82bis y 84, s.f.; 1847; 1848, paquete 44, leg. 64, s.f.; 1849, paquete 46, leg. 7 y 92, s.f.; 1849, paquete 47, leg. 77, s.f.; 1850, paquete 48, leg. 57 y 64, s.f.; 1850, paquete 49, leg. 76, s.f.; 1851, paquete 50, leg. 50, s.f.; 1851, paquete 51, leg. 52, 57, 58, 62, 65, 67 y 71, s.f.

Aragón, Arcesio. 1940. *Fastos payaneses 1536–1936*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Arboleda, Gustavo. 1966. *Diccionario Biográfico y Genealógico del antiguo Departamento del Cauca*. Bogotá: Librería Horizonte.

Arboleda y Llorente, José María. 1966. *Popayán a través del arte y la historia, Volumen 1*. Popayán: Imprenta de la Universidad del Cauca.

Civera, Alicia y Lucia Lionetti. 2010. “Dossier. Introducción. La Educación rural en América Latina siglos XIX y XX”. *Naveg@merica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*. 4: 1–4. <http://revistas.um.es/navegamerica/article/view/99841>

Conde Calderón, Jorge. 2009. *Buscando la nación. Ciudadanía, clase y tensión racial en el caribe colombiano*. Medellín: La Carreta Histórica Editores, Universidad del Atlántico.

Deas, Malcolm. 1994. “La presencia de la política nacional, en la vida provinciana, pueblerina y rural de Colombia en la primera mitad del siglo de la república”. En *El Poder y la gramática y otros ensayos sobre historia, política, y literatura*, 177–207. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Guerra, François Xavier. 2001 “La difusión de la modernidad: alfabetización, imprenta y revolución en Nueva España”. En *Modernidad e independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, 275–318. Madrid: Mapfre, Fondo de Cultura Económica.

Irurozqui, Marta. 2000a. *A bala, piedra y palo. La construcción de la ciudadanía política*. Sevilla: Diputación provincial de Sevilla.

Irurozqui, Marta. 2000b. “The sound of the Pututos. Politicisation and indigenous rebellions in Bolivia”. *Journal of Latin American Studies*. 13 (1): 87–89.

Maiguashca, Juan. 1994. “El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830–1895”. En *Historia y Región en el Ecuador, 1830–1930*, ed. Juan Maiguashca, 355–431. Quito: Flacso, York University, Cerlac, Instituto Francés de Estudios Andinos.

Maiguashca, Juan. 2003. “Dirigentes, políticos y burócratas: el Estado como institución en los países andinos, entre 1830–1890”. En *Historia de América Andina, Volumen 5. Creación de las repúblicas y formación de la Nación*, ed. Juan Maiguashca, 211–273. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Martínez Garnica, Armando. 1996. *La Provincia de Guanentá, orígenes de sus poblamientos urbanos*. Bucaramanga: Ediciones UIS, Escuela de Historia.

Martínez Garnica, Armando. 1997. *La Provincia de los Comuneros, orígenes de sus poblamientos urbanos*. Bucaramanga: Ediciones UIS, Escuela de Historia.

Martínez Garnica, Armando. 2001. “El movimiento histórico de las provincias neogranadinas”. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*. 6: 3–57

Newland, Carlos. 1991. “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”. *The Hispanic American Historical Review*. 71 (2): 335–364.

Ossenbach, Gabriela. 2000. “Research into the History in Latin America: balance of the current situación”. *Pedagógica Histórica*. 36 (3): 841–867.

Pacheco, Margarita. 1980. “Los ejidos en Cali: siglo XIX”. *Revista Historia y Espacio*. 6–7: 33–8.

Pacheco, Margarita. 1987. “El Zurriago: cucarrones y coclies, 1848–1854”. *Revista Historia y Espacio*. 11–12: 215–232.

Pacheco, Margarita. 1992. *La fiesta liberal en Cali*. Cali: Ediciones Universidad del Valle.

Prado Arellano, Luis Ervin. 2007. *Rebeliones en la provincia. La guerra de los supremos en las provincias suroccidentales y nororientales de la Nueva Granada*. Cali: Universidad del Valle, Región.

Quintero Peña, Arcadio. 1971. *Lecciones de Historia de Colombia, el nacimiento de la república*. Bogotá: Colección Biblioteca del Banco Popular.

Ramírez Francisco y Mar J. Ventresca. 1992. “Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno”. *Revista de Educación*. 298:121–139.

Real Academia Española, 1737. Diccionario de autoridades, <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-antiores-1726-1996/diccionario-de-autoridades>

Roldán Vera, Eugenia. 2002. “El sistema de enseñanza mutua y la cultura cívica durante los primeros años de la república independiente de México”. *Revista Historia Caribe*. 2 (7): 113–136.

Serrano, Sol. 2010. “Educar al pueblo soberano. Chile entre 1810–1814. *Revista Bordón*. 62 (2): 29–38.

Smith, Anthony. 1994. “Tres conceptos de Nación”. *Revista de Occidente*, 161: 7–22.



Tensiones y luchas  
en torno a la configuración de un saber escolar  
para el ingreso de los párvulos  
la escuela primaria colombiana, 1870-1930

*Tensions and Struggles  
in Creating the School Knowhow  
for the Enrollment of Toddlers  
in Colombian Elementary Schools, 1870-1930*

**Miguel Ángel Martínez Velasco**

Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia)

 <https://orcid.org/0000-0001-9872-547X>

Recepción: 25 de marzo de 2017

Aceptación: 26 de junio de 2017

Páginas: 46-80

doi: <http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.63547>



**i**

# Tensiones y luchas en torno a la configuración de un saber escolar para el ingreso de los párvulos a la escuela primaria colombiana, 1870-1930

*Tensions and Struggles  
in Creating the School Knowhow  
for the Enrollment of Toddlers  
in Colombian Elementary Schools, 1870-1930*


**Miguel Ángel Martínez Velasco\***

## Resumen

---

Este artículo presenta algunas relaciones de saber-poder producidas en Colombia, entre 1870 y 1930, para la configuración de un saber escolar que permitió el ingreso de la tierna edad y de los párvulos a la escuela primaria. El estudio se elabora a partir de la apropiación de Pestalozzi y Fröebel, recurriendo al enfoque histórico de la práctica pedagógica. El método empleado fue el arqueo-genealógico y se desarrolló a partir de cuatro etapas: prelectura de registros, construcción del archivo, tematización y conceptualización. Se

---

\* Magíster en Educación por la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) y licenciado en Pedagogía Infantil por la Universidad de Pamplona (Pamplona, Colombia). Es profesor de cátedra de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) e integrante del Grupo de Investigación de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia de la misma institución. El artículo se deriva de la tesis de maestría titulada *De las escuelas primarias a las escuelas infantiles: la configuración de un saber escolar para la educación de la tierna edad y de los párvulos en Colombia, 1870-1930*. Correo electrónico: miguel.martinez@udea.edu.co  <https://orcid.org/0000-0001-9872-547X>



emplearon como fuentes primarias periódicos, informes y revistas de instrucción pública de la época. El análisis permitió develar la primera enseñanza como uno de los discursos que proporcionó la emergencia de la instrucción elemental como práctica de saber al interior de las salas de asilo, las escuelas elementales, de párvulos y del jardín infantil. La conclusión presenta que los usos de la memoria activa del saber pedagógico ayuda para problematizar la educación de la primera infancia en la contemporaneidad a partir de la recuperación de la historicidad de la pedagogía infantil como campo de saber.

**Palabras claves:** educación de la primera infancia, método de enseñanza, escuela de párvulos, relación Iglesia-Estado, saber.

## Abstract

---

*This article describes some of the knowledge-empowerment relations produced in Colombia between 1870 and 1930 for creating the school know-how that allowed the enrollment, of children in early childhood and toddler development stages, in elementary schools. The study was carried out starting with the use of Pestalozzi and Fröebel, and focusing on the historical educative practice. The archeo-genealogical method was used and it was developed in four stages: pre-reading of registries, creation of the archive, theme development and conceptualization. Newspapers, reports and public instruction magazines from the era were used as primary sources. The analysis revealed early teaching as being one of the reasons that gave way to the urgency of elementary instruction as a knowhow practice within the institutional classrooms, elementary schools, preschools and Kindergartens. The result shows that looking at the history of educative knowhow helps to question current early childhood education by using this history as a field of knowledge.*

**Keywords:** early childhood education, teaching method, preschool, church-state relation, knowhow.

## Introducción

Este trabajo propone reconstruir la historicidad de la pedagogía infantil, la relación entre la escuela primaria, la instrucción pública y la escuela normal como una de las condiciones para la emergencia de la instrucción elemental<sup>1</sup> en el período comprendido entre 1870 y 1930, teniendo dos formas de existencia para llevar a cabo la educación de la tierna edad y los párvulos<sup>2</sup> en Colombia. La primera emerge durante la reforma instruccionalista de 1870, allí se empieza a constituir la instrucción elemental entendida como una práctica de saber,<sup>3</sup> que permitió según Olga Lucia Zuluaga (1999, 147), “[...] la circulación, difusión, producción, adecuación, distribución y el control de los saberes” para el gobierno del hombre desde sus primeros años de vida, a partir de la apropiación del pensamiento pedagógico de Pestalozzi y Fröbel.<sup>4</sup> Desde los “[...] anhelos reformistas del pensamiento liberal”, de acuerdo con Jaime Ja-

1. En la producción historiográfica nacional desde el enfoque de la historia de la práctica pedagógica trabajos como Jesús Alberto Echeverri (1989); Alberto Martínez y José Bustamante, eds. (2014); Arley Ossa (2011); Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997); Óscar Saldarriaga (2003); Olga Lucia Zuluaga (1979; 1984; 2000; 2002) problematizaron la relación escuela primaria —instrucción pública— escuela normal desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX; sin embargo, no se explora como condición de emergencia de la instrucción elemental para el gobierno de los niños que se encontraban escolarizados por fuera de la edad límite (7años) para ingresar a la instrucción primaria. A la fecha ninguno de los trabajos clásicos de la historiografía educativa como el de Luis Antonio Bohórquez (1956), Antonio Cacia (1997), Aline Helg (1987), Fernán González (1979), Jaime Jaramillo (1970), y Renan Silva (1989), entre otros, toman como objeto de sus reflexiones dicha relación.

2. La tierna edad y los párvulos hacen referencia al proceso de objetivación que se produce al interior del saber pedagógico como subetapas de la infancia para el gobierno del hombre desde sus primeros años de vida. Siguiendo la clasificación escolar de los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía (1905), la tierna edad corresponde al periodo sensitivo, que va desde el nacimiento hasta los tres años, y los párvulos hace referencia al periodo de la percepción intelectual, inicia a los tres y culmina a los siete años, momento que representa la escolarización obligatoria con el ingreso a la escuela primaria y la habilitación para realizar la primera comunión, momento en el que ha adquirido el uso de la razón.

3. Se asumió esta noción para analizar el conocimiento que se produce al interior de la escuela, a partir del cruce de la primera educación, la instrucción elemental y la educación infantil, bien sea para desarrollar y/o salvar el alma infantil. La noción de saber escolar permite problematizar históricamente la enseñanza como un campo de estudios, a partir de la serie pedagogía-ciencias-saberes. Su elección fue estratégica, pues permitió a través de la historia de la práctica pedagógica develar las relaciones de la (primera) enseñanza como un objeto de saber relacional para el gobierno de los niños y las niñas, a través de la instrucción y la educación.

4. La apropiación del pensamiento de Pestalozzi y Fröbel para la preparación de los párvulos y la tierna edad a la escuela primaria se visibilizó a través de la enseñanza objetiva y la conceptualización del *Kindergarten* como institución especializada para llevar a cabo la primera enseñanza.

ramillo Uribe (1980, 79), los instruccionistas le apostaron a constituir la escuela primaria como la columna vertebral del naciente Estado-nación y desde allí desplegar los anhelos de llevar al pueblo la instrucción elemental, instalando un nuevo régimen político, económico y social a través de la práctica pedagógica.

Para ello se recurrió a la prensa instruccionista y a las escuelas normales, tanto masculinas como femeninas como una de las instancias para que los futuros maestros y maestras materializaran las aspiraciones de conducir a los colombianos por los senderos de la modernización y civilización occidental.

Un segundo momento de dicha relación se presenta desde finales del siglo XIX hasta la tercera década del siglo XX, durante el período de la re-catolización del pueblo colombiano (Quiceno 2004; Zuluaga y Ossenbach 2012). Allí la instrucción elemental se configuró como un discurso que permitiría dar respuesta a los reformadores educacionistas interviniendo el sistema a través de la escuela primaria. Para ello se propuso la creación de jardines infantiles como secciones anexas a la escuela primaria, cuyo objeto fue la escolarización de los niños tiernos entre los 5 y los 6 años a través de la educación física, moral e intelectual.

La metodología, en relación a la descripción y análisis de las fuentes primarias se realizaron bajo el enfoque histórico de la práctica pedagógica (Zuluaga 1999 y 2005; Zuluaga y Herrera 2006). El método empleado fue el arqueo-genealógico (Abreo 2011) como camino que permitió la reescritura de un conjunto de discursos, instituciones y sujetos y estrategias dispersos en periódicos, revistas e informes en torno a la instrucción elemental. El diseño metodológico incluyó cuatro momentos: primero, la localización de las fuentes primarias para la construcción del campo documental; segundo, la selección de los registros que conformarían definitivamente el archivo; tercero, la tematización como técnica para el análisis de las documentos a partir de la triada sujetos, instituciones y saberes; y cuarto, la reescritura de textos a partir de la noción de saber escolar y prácticas de gobierno.

Conceptualmente se emplearon las nociones de saber escolar (Álvarez 2016) para la reescritura de los discursos y prácticas que permitieron la constitución de la instrucción elemental como una de las prácticas de saber para llevar a cabo la educación de la tierna edad y los párvulos; la noción de apropiación (Zuluaga 1997)

para visibilizar los procesos de saber que permitieron recortar, seleccionar y reescribir el pensamiento de Pestalozzi y Fröebel como unos de los discursos pedagógicos para llevar a cabo la escolarización infantil y de gubernamentalidad desde los aportes de Michel Foucault (2006), Carlos Noguera (2012), Carlos Noguera y Dora Lilia Marín (2012) para analizar cómo emergió dicha práctica para el gobierno del hombre desde sus primeros años de vida.

El saber escolar que se empieza a producir al interior de la instrucción elemental se fue configurando en cuatro etapas. La primera, ocurrió entre 1870 y 1930 con la creación de las salas de asilo, de las escuelas elementales y párvulos como secciones anexas a la escuela primaria; allí se fue constituyendo la emergencia de la primera enseñanza como un discurso que educaría moral e intelectualmente a los más pequeños. La segunda, se produce en el marco de la pedagogía católica, 1900-1930; durante dicho período circularon y se apropiaron propuestas de procedencia angloamericana y germana en aras de dar respuesta a la reforma educacionista. La tercera, reconoce en los debates que se dieron en el marco del Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917. Finalmente, se reflexiona con unas apuestas políticas para problematizar el presente de la educación de la primera infancia a partir de la historicidad de la pedagogía infantil.

## Reforma instruccionalista, salas de asilo y tierna edad: la apropiación de Pestalozzi para el ingreso a la escuela primaria

---

Uno de los debates más coyunturales que se han dado entre la Iglesia católica y el Estado desde la Colonia se produjo en torno al ejercicio de las funciones docentes: la iniciación de la tierna edad y del párvulo en las prácticas de escolarización, ya sea a través de la instrucción o de la educación, y que tuvo uno de sus mayores despliegues en el marco de la constitución de un sistema de instrucción público gratuito, laico y obligatorio durante la reforma instruccionalista de 1870. Según lo establecido en el artículo 87 del Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria —DOIPP—, la instrucción oficial se establecía a partir de los siete años y se delega tanto en los padres y/o guardadores la responsa-

bilidad de matricularlos obligatoriamente en la escuela primaria. “[...] Esta obligación se extiende a todos los niños desde la edad de siete hasta la de quince años cumplidos”.<sup>5</sup>

Antes de los siete años no es obligatoria la asistencia a la escuela primaria, sin embargo, a la tierna edad no se les excluye del sistema de instrucción que se empieza a configurar. Para ello se propuso la creación de las salas de asilo como instituciones para educarlos a través de la enseñanza y del cuidado. Si bien no se establecen como obligatorias y quedaron bajo la voluntad política de los funcionarios del ministerio de instrucción pública, su creación sienta las bases para ir configurando la enseñanza infantil como un nivel específico para educarlos por fuera de las prácticas domésticas a partir de las relaciones que se establecen entre los ramos de “[...] La enseñanza, La inspección, La administración”.<sup>6</sup>

La apropiación de Pestalozzi para el funcionamiento de las salas de asilo permitió la producción de un saber escolar para el gobierno de los más pequeños, empleando las lecciones de cosas y la concepción desarrollo armónico; para ello se recurrió a “[...] tres clases de ejercicios, los cuales tendrán por objeto el desarrollo físico, moral e intelectual de los niños”.<sup>7</sup> El lugar de saber conferido a esta concepción triádica del sujeto infantil durante la reforma instruccionalista se convirtió en uno de los puntos de mayor tensión entre la familia y la escuela, dado que según los liberales radicales —amparados en el ejercicio de las funciones docentes— el Estado no sólo instruye sino también educa, aún por fuera de los márgenes de la obligatoriedad escolar.

La objetivación de los niños y niñas de dos a seis años se produjo en el marco de las prácticas de la escolarización que instaló la reforma instruccionalista desde muy temprana edad como parte de las estrategias que desplegaron los liberales para la conducción de sus conductas y hacer de ellos una población útil para llevar a cabo la consolidación del naciente Estado-nación en doble vía:

5. Biblioteca Central de la Universidad de Antioquia (en adelante BCUDEA), Colección Patrimonial (en adelante CP), *Miscelánea*, “Decreto Orgánico de Instrucción Pública”, 1870, signatura FM/234, f. 23.

6. BCUDEA, CP, *Miscelánea*, “Decreto Orgánico de Instrucción Pública”, 1870, signatura FM/234, f. 4.

7. BCUDEA, CP, *Miscelánea*, “Decreto Orgánico de Instrucción Pública”, 1870, signatura FM/234, f. 36.

El cuidado i educación de los niños que no pueden durante el día ser asistidos por sus madres, i que por su edad no son admitidos en las escuelas primarias. [...] Aprovechar la tierna edad de los niños para la formación de su carácter; previniendo i corrigiendo los vicios que la ignorancia, el descuido o la indulgencia de las familias, i el contacto diario con los criados hace inherentes a la educación doméstica.<sup>8</sup>

Los liberales radicales argumentando la desconfianza que producían las prácticas domésticas para la educación de los niños menores de seis años, hizo de ella un argumento a su favor para hacer de la instrucción elemental una práctica para la conducción de la tierna edad por fuera del hogar a través de la instrucción. La objetivación de esta población como una subetapa de la infancia tendrá como efecto la producción de una nueva subjetividad infantil: el niño—alumno.

La educación de la tierna edad rompió con los límites que la ley había definido para el ingreso a la escuela primaria, abriendo sus puertas para educarlos a través de las escuelas elementales como secciones anexas. Allí el saber pedagógico amparado en el discurso de la psicología racional fue la llave que permitió poner en funcionamiento la instrucción elemental como práctica de gobierno, estableciendo como uno de los criterios para la clasificación escolar el nivel del desarrollo de sus facultades y no la edad para su ingreso a la escuela primaria. Este reordenamiento discursivo tuvo como detonante los debates de la reforma instruccionista de 1870 y se mantuvo durante la pedagogía católica, empleando los procesos de formación de maestros como superficie de saber para constituir la instrucción primaria como una práctica para la consolidación del Estado-nación.

8. BCUDEA, CP, *Miscelánea*, “Decreto Orgánico de Instrucción Pública”, 1870, signatura FM/234, f. 35.

## Formación de maestros y maestras, primera enseñanza y lecciones de cosas: la instrucción de la tierna edad al interior de la escuela elemental y de párvulos

---

Desde la apropiación de Pestalozzi a mediados del siglo XIX hasta la institucionalización de la psicología experimental hacia finales de 1930, se empleó al interior de la práctica pedagógica colombiana la psicología racional como el soporte discursivo para la clasificación escolar. Según Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997, 286):

[...] en la primera década del siglo XX, los manuales presuponían en el niño, de modo un tanto mecánico, cierto adelanto intelectual correlativo a la edad; pero terminaba primando la graduación externa que provenía de la cantidad y clase de los conocimientos adquiridos; de conformidad con la psicología de las facultades mentales.

La escolarización de la infancia al interior de las escuelas elementales y de párvulos anexas a la escuela primaria se llevó a cabo empleando como soporte discursivo un principio pestalozziano en el que se afirma que se instruye al niño según el orden en que se desarrolla intelectualmente:

El primer principio y el fundamento de toda su obra, es que las facultades mentales se descubren en orden definido, y que la verdadera instrucción debe ser aquella que se adapte más a cada periodo del desarrollo mental y tienda directamente a promover el progreso inmediato.<sup>9</sup>

La apropiación pestalozziana como principio pedagógico para la clasificación escolar se puede ver en funcionamiento empleando las lecciones de cosas para niños de 5 a 6 años en la obra del pedagogo liberal Romualdo Guarín titulada *Guía*

---

9. Centro de Documentación de la Facultad de Educación de Universidad de Antioquia (en adelante CEDED), Archivo Pedagógico siglo XIX (en adelante ARPE), signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 276.



*de Institutores* publicada en el periódico de La Escuela Normal entre 1874 y 1875, y adoptada para la enseñanza primaria.

El señor Guarín fue como muchos otros de los tantos maestros invisibilizados por los relatos históricos, un verdadero sujeto de saber (Zuluaga 1999). Su relación con el saber pedagógico que circulaba en Colombia a través de la episteme clásica, le permitió producir un saber escolar para el ingreso de los niños de tierna edad a la escuela primaria. Su obra, en su concepto deficiente, requería ser fortalecida, es por ello que incluyó un apéndice que contenía extractos del escrito del pedagogo alemán Alberto Blume<sup>10</sup> para la organización de las escuelas primarias de Bogotá. El suplemento pedagógico incluía nociones específicas para la organización de la primera enseñanza, dirigidas a los niños de tierna edad que se encontraban entre los 5 y los 6 años. El resultado de la objetivación de esta franja etaria permitió identificar algunas características que debían reconocer los maestros al momento de desarrollar las facultades intelectuales

[...] escasez de atención i de hábitos de observar, de escuchar i de hablar; el poco desarrollo de sus sentidos; la dificultad con que se expresan<sup>11</sup>. Enseñarles requiere por parte del maestro un amplio conocimiento de las facultades propias del intelecto infantil con el fin de [...] despertar en estos seres, por naturaleza inquietos, el espíritu de observación, de análisis i de investigación.<sup>12</sup>

La instrucción primaria al interior de la escuela elemental se reconfigura a través de la primera enseñanza recurriendo al desarrollo intelectual pestalozziano, lo que permitió instalar un discurso pedagógico para crear una naturaleza infantil (Marín 2012), específica para educar a la tierna edad. Esta recomposición al interior de la escuela primaria produce un saber escolar específico para la instrucción de los niños —tiernos al señalar que las lecciones que se les enseñen—, “[...] debe acomodarse a

10. Director de la Escuela Normal Nacional del Estado de Santander y miembro de la primera misión pedagógica alemana en 1870.

11. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 276.

12. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 276.



la comprensión del que la recibe; esta es una ley invariable del sistema de Pestalozzi, fundada en la naturaleza humana”.<sup>13</sup> A partir de las siguientes recomendaciones:

Que los niños de esa edad trabajen solamente tres horas diarias, o cuatro si no cuenta con mui buen clima; Que tengan un solo maestro; Que la enseñanza se acomode al círculo de ideas que los niños llevan a la escuela; Que el trabajo en las primeras semanas sea más juego que trabajo, i que se les haga ameno por cuantos modos sea posible, para que el niño considere la escuela como un lugar donde se le proporciona placer; Que en primer tiempo los niños trabajen hablando en voz alta para que no hallen mui notable diferencia entre la escuela i la casa, donde todo lo hacen hablando con la mamá o con los hermanos. El niño pequeño necesita jugar hablando, trabajar hablando i aun comer hablando; Que las primeras lecciones no sigan un orden riguroso, pero que sean, eso sí preparatorias de la lección siguiente; i Que se coloque en esas escuelas al maestro más hábil, más entendido i de más actividad, i en ningún caso a un principiante en la práctica de la pedagogia.<sup>14</sup>

Entre los saberes escolares que son propios para llevar a cabo la primera enseñanza, se recomienda a los maestros enseñar el dibujo como experiencia previa para el aprendizaje de la escritura:

Siendo la enseñanza de dibujo la más amena para los niños de tierna edad, es por ella por la que conviene empezar en la escuela. El maestro tratará de combinar la enseñanza objetiva con el dibujo, sin perder de vista que el objetivo principal de estas primeras lecciones es el de fijar la atención de los niños, educarles la voz i el pulso, inspirarles afecto hacia el maestro i apego por la escuela. Luego se pasará al dibujo de rasgos que preparen al niño para el aprendizaje de la escritura, ejercitándolos en el trazo de perfiles o palotes de dirección determinada. Deben practicarse algunos ejercicios que aclaren las ideas del niño sobre su mano derecha e izquierda, sobre los lados superior e inferior de la pizarra i del tablero; porque es preciso que se familiarice con la significación de términos que han de emplearse con frecuencia en la enseñanza.<sup>15</sup>

13. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 276.

14. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 276.

15. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 276.

La delimitación de un discurso para la instrucción de la tierna de edad de 5 a 6 años a través de la primaria enseñanza apropiada por el alemán Alberto Blume y puesta en circulación para la formación de los maestros a través de la compilación de textos pedagógicos elaborado por el maestro Guarín, permitió sentar las bases para su objetivación empleando las lecciones de cosas como método para la enseñanza de la lectura y del dibujo infantil a través de la instrucción elemental. Vale la pena destacar, los contenidos que se produjeron a través de la guía tienen un marcado interés en preparar a los niños tiernos para la enseñanza de los saberes propios de la instrucción primaria, ellos son la base que los habilitaría en un futuro el ejercicio de un arte y/o de un oficio. En la guía se hace visible la producción de un saber escolar en doble vía: la primera hace de las lecciones contenidos escolares para llevar a cabo la primera enseñanza y la segunda delimita el oficio del maestro para enseñar a la tierna edad al configurar la instrucción elemental como una práctica de saber específica en la que ejerce como institutor infantil.

Junto a los discursos de la escuela elemental para la educación de los niños tiernos de 5 a 6 años circularon durante la reforma instruccionalista un discurso que hace de las escuelas de párvulos instituciones para educar a los niños pobres. “De la educación del pueblo. Ventajas de propagar la educación. Escuelas de párvulos. Hábitos de investigación”, fue el título que se registró en la sección de instrucción popular del periódico de la Escuela Normal en el año de 1872. El artículo plantea que no existen argumentos para seguir excluyendo “a un pobre del campo del conocimiento”<sup>16</sup> pero de ¿qué tipo de conocimientos se debe instruir el pueblo?, aquellos que lo habilite para trabajar y ganar el pan de cada día. Para ello se usan las escuelas de párvulos como “[...] parte de los métodos para transmitir la enseñanza a los pobres”.<sup>17</sup>

Se infiere en el documento una apropiación criolla de una de las tesis del pensamiento de Herbart para llevar a cabo dichos fines: educar a través de la instrucción. Se puede percibir el funcionamiento de la noción de instrucción, según Dora Marín (2012, 39), para “orienta [r] a la adquisición y acumulación de conocimientos que permitan desarrollar la multiplicidad del interés” de los más pequeños

16. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, ff. 243-244.

17. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 244.

cuando se afirma que en las escuelas de párvulos se aprende por gusto a través de la enseñanza:

En las escuelas de párvulos bien dirigidas adquieren los alumnos muchos conocimientos, i los adquieren con gusto. Este gusto es de mucha importancia i tal vez puede venir a la conclusion, respecto de todo conocimiento inocente, de que si el niño lo adquiere con gusto, se le ha comunicado bien.<sup>18</sup>

A diferencia del pedagogo Alberto Blume que recurre a las lecciones para la instrucción elemental, se propone no emplearlas y privilegiar desarrollar la investigación en los niños para conducirlos a despertar una cultura intelectual temprana; antes que transmitir se debe investigar:

Es digno de observación que en el sistema que rije para los párvulos, está casi o enteramente excluido el aprender lecciones. No es de esperar que en el tiempo que los niños pobres dedican expresamente a su educación, puedan adquirir mui amplios conocimientos; pero pueden adquirir algo de muchos resultados que la simple enseñanza de escuela, i este algo es el deseo de investigación i los hábitos de ella.<sup>19</sup>

En la apropiación del principio herbartiano de educar a través de la instrucción se evidencia un recorte en los usos que inicialmente les otorgó a estos dos conceptos. Los conocimientos a los que pueden acceder los párvulos pobres no incluye la ciencia y la cultura universal, sólo aquellos que los conduce a prepararse para ejercer un oficio: “[...] No es la cantidad positiva de instrucción, sino la relativa, la que eleva al hombre sobre su clase en la sociedad” [...] “Por otra parte, se les atribuyen a los conocimientos ciertos efectos que más bien dependen de los hábitos de la vida”.<sup>20</sup> Los saberes que circulan en dichas escuelas no tienden a despertar los múltiples intereses en su sentido filosófico como medios para que los párvulos aprendan a conocerse, sino desarrollar

18. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f.244.

19. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f.244.

20. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 244.

conductas utilitaristas que hace de los gustos y los intereses, medios preparatorios para la adquisición de rutinas de trabajo. Con respecto a los usos del concepto de educación, el análisis permite ver en funcionamiento una de las tensiones propias entre el Estado y la Iglesia en el marco del ejercicio de las funciones docentes y que se agudiza durante la reforma instrucionista: instruir y/o educar a los más pequeños. “Es mejor que se de la cultura intelectual al tiempo mismo que ideas religiosas imperfectas, que el que los niños crezcan en la ignorancia”.<sup>21</sup> En la anterior proposición se pueden inferir las luchas por el control de los saberes para llevar a cabo el desarrollo de las facultades morales e intelectuales, allí el papel de la cultura intelectual sería un camino para reivindicar la condición amoral de la infancia en la que se gobierna a la tierna edad, ya no para la salvación de su alma, sino para desarrollarla a través de la instrucción.

La instrucción elemental de procedencia liberal durante la hegemonía conservadora se pone al servicio de los reformadores educacionistas para el gobierno de los párvulos y de la tierna edad, empleando paradójicamente un discurso de origen protestante para hacer de la escuela primaria, la formación de maestros, y la escuela el comodín que permitiría a los colombianos transitar por los horizontes del progreso bajo la selección de la pedagogía católica.

## Formación de maestros, tierna edad y enseñanza primaria: la configuración del jardín infantil como institución preparatoria para el ingreso a la escuela primaria

En 1917 en el número 222 del periódico *El Institutor*, órgano de la Dirección de Instrucción Pública del departamento de Boyacá, se transcribe la columna del señor José Miguel Rosales, publicada inicialmente en el periódico *Nuevo Tiempo* de la ciudad de New York en el mes de septiembre del mismo año, titulada “El sistema

21. CEDED, ARPE, signatura 736 C. 115 PZ, “Pestalozzi (biografía y principios de su método)”, Revista de Instrucción Pública de Colombia, t 1, vol. 1, número 4 de 1983, f. 244.

*Kindergarten* y la enseñanza primaria”, como parte de los informes que produjo en su calidad de comisionado del Ministerio de Instrucción Pública de Colombia en los Estados Unidos de América. Su estadía inició en 1914 y finalizó cuatro años después. Contó con el apoyo del Ministerio de Instrucción Pública norteamericano, lo que le permitió conocer de cerca los sistemas y métodos de enseñanza primaria no sólo a través de los informes y publicaciones que estaban circulando, sino que también pudo conocer en la práctica los procesos de apropiación y producción de los mismos. El resultado final de sus estudios sería publicado en la *Revista de la Biblioteca Nacional*, en el año de 1927, en su calidad de director bajo el título de “La Escuela Educativa”.<sup>22</sup> Allí condensó su trabajo en cuatro temas: la educación en la escuela primaria, el *Kindergarten*, el *Slöjd* o trabajos manuales en madera y, la escuela rural.

Como director de la Biblioteca Nacional estuvo al frente de la creación de un fondo pedagógico especializado para la educación primaria y secundaria. Su propósito fue disponer para el público en general, lo más selecto de la pedagogía racional y experimental que se estaba produciendo al interior del sistema de instrucción norteamericano y desde allí dar respuestas a las reformas propias de la instrucción colombiana. Para ello incluyó “[...] un departamento compuesto de obras sobre la didáctica, textos modernos de enseñanza primaria y secundaria, mapas, cartas murales, gráficos, dones froebelianos”.<sup>23</sup> Su inauguración se llevó a cabo en octubre de 1927, bajo el nombre Ricardo Carrasquilla, contó con un total de tres mil volúmenes, provenientes de las tradiciones pedagógicas germana, francófona y angloamericana:

De los educadores del siglo 18 como *Pestalozzi*, a quien se debe el trabajo manual escolar, precursor del Sloyd sueco: *Herbart* que combinó los métodos de la antigua educación con el sistema del gran maestro suizo *Froebel*, el padre del *kindergarten*; *Horacio Mann*; los modernos *Davidson*, *Compayré*, *Chabot*, el profesor de ciencia pedagógica en la Universidad de Lyon y los contemporáneos de *Montessori*, *Decroly* y el Inspector Escolar *Edmundo Bloiguernon*, que tanto ha

22. Biblioteca Nacional de Colombia, (en adelante BNC), prensa, signatura 370.20, “La escuela educativa”, *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, año 2, número 15, 1927, ff. 115-127.

23. BNC, prensa, signatura 025.3436 20, “Informe del director de la biblioteca nacional al señor ministro de instrucción y salubridad pública, sobre la marcha del instituto a su cargo desde diciembre de 1926 hasta la fecha”, *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, año 2, número 15, 1927, f. 102.

hecho por la educación de los niños en Francia. Reuniremos [...] en suma todo lo que sirva para formar un centro de información y de estudio, a donde los catedráticos, maestros y padres de familia acudan en busca de conocimientos y nuevas ideas en el arte de educar a los niños y a los jóvenes.<sup>24</sup>

Sin lugar a dudas, el señor Rosales conocía de los debates que tanto en Europa como en América se estaban dando entorno a la apropiación de la pedagogía racional y experimental para llevar a cabo las reformas a los sistemas de instrucción, empleando para ello los métodos de enseñanza. La escuela primaria se consolidó como la columna vertebral de dichas reformas y en la esperanza de dirigentes y políticos de llevar a los nacientes estados a la codiciada modernidad. Durante su permanencia en Estados Unidos asumió como propio materializar los debates que se iniciaron en Colombia en el marco de la pedagogía católica desde finales del siglo XIX para reformar la instrucción primaria, empleando para ello la “escuela elemental como centro educativo; es decir, como el lugar donde debe atenderse de preferencia al desarrollo de las cualidades físicas, intelectuales y morales del niño”.<sup>25</sup>

El país según el Rosales requería de profundos cambios si aspiraba a materializar estos ideales. Era necesario llevar a cabo una reforma que incluyera la modificación a los planes de estudio de las escuelas primarias, los métodos allí empleados y la adecuación de su infraestructura física, pues como él mismo la describe en un informe presentado en el año de 1900 como vicerrector de la Escuela Nacional del Comercio titulado, “La reforma de la instrucción primaria oficial”, el panorama educativo de las escuelas primarias de la nación, a principios del siglo XX es poco alentador si se aspira estar a la vanguardia de los países modernos:

[...] en nuestra tierra la escuela primaria, a causa de su pésima organización pedagógica, ni educa, ni instruye. En la administración escolar predomina la anarquía, no hay uniformidad en los programas, los maestros carecen de prepa-

24. BNC, prensa, signatura 025.3436 20, “Informe del director de la biblioteca nacional al señor ministro de instrucción y salubridad pública, sobre la marcha del instituto a su cargo desde diciembre de 1926 hasta la fecha”, *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, año 2, número 16, 1927, f. 138.

25. BNC, prensa, signatura 025.3436 20, “La escuela educativa”, *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, año 2, número 15, 1927, f. 116.

ración suficiente, los edificios escolares son inadecuados y no hay útiles de ninguna clase, los métodos son defectuosos y los inspectores, tanto locales como provinciales, con rarísimas excepciones, no son personas técnicas ni tienen interés por el Ramo, ni saben cumplir con sus deberes. Por último, el programa abarca seis años, pero los niños no asisten sino dos o tres años a lo más en las escuelas urbanas, y en las rurales apenas completan el primer año de estudios (Rosales, citado por Pinilla 2003, 81).

Para el profesor Rosales si la nación aspiraba a constituir la educación como el eje que permitiera “[...] el desarrollo de nuestras industrias y comercio, el mejoramiento físico e intelectual de nuestra raza”,<sup>26</sup> era necesario dejar a un lado aquellas prácticas que sólo posan su mirada en enseñarles a los niños a que sepan saludar con finura y elegancia, y que hace de sus mentes lugares para depositar allí todo tipo de conocimientos que no tienen ninguna aplicación a las múltiples necesidades de la vida,<sup>27</sup> a una educación que permita potenciar el desarrollo del niño. Se trata entonces de asumir la educación según el pensamiento de Locke, Pestalozzi Fröebel y Mann, quienes le apuestan a despertar todas las energías del niño, fortalecerlas y desarrollarlas, a fin de ponerlas en disposición para que el niño, al convertirse en hombre, pueda llegar a cumplir su misión de ciudadano útil, laborioso y honrado.<sup>28</sup>

Si bien la educación debe iniciarse por el hogar, es la escuela la que garantiza que la cultura llegue a estos por medio de sus hijos y se haga extensiva a todos los rincones de la sociedad, pues es lo que garantizaría que las personas asumieran y ejercieran los roles que les fueron conferidos:

Muchos dirán que la educación se aprende en el hogar, y así es en efecto, pero es después de que la escuela educa a varias generaciones cuando su influencia bené-

26. BNC, prensa, signatura 025.3436 20, “Informe del director de la biblioteca nacional al señor ministro de instrucción y salubridad pública, sobre la marcha del instituto a su cargo desde diciembre de 1926 hasta la fecha”, *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, año 2, número 16, 1927, f. 102.

27. BNC, prensa, signatura 025.3436 20, “Informe del director de la biblioteca nacional al señor ministro de instrucción y salubridad pública, sobre la marcha del instituto a su cargo desde diciembre de 1926 hasta la fecha”, *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, año 2, número 16, 1927, f. 102.

28. BNC, prensa, signatura 025.3436 20, “Informe del director de la biblioteca nacional al señor ministro de instrucción y salubridad pública, sobre la marcha del instituto a su cargo desde diciembre de 1926 hasta la fecha”, *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, año 2, número 16, 1927, f. 117.



fica penetra en los hogares. Viéndolo bien la cultura va de la escuela al hogar; no del hogar a la escuela, y es en esta, donde los hijos de lo que constituye el conjunto de nuestro pueblo, pueden y deben adquirir una sólida educación, que les ponga en capacidad de desempeñar bien el puesto que han de ocupar el mundo.<sup>29</sup>

Uno de los medios que Rosales propone para llevar la cultura a los hogares es la implementación del jardín infantil para la educación de los niños de tierna edad que aún no habían ingresado a la escuela primaria. Este sistema tiene por objeto la preparación del niño menor de siete años, empleando para ello el juego y la educación perceptiva de procedencia pestalozziana:

El fin del kindergarten es educar a los alumnos, guiando su actividad natural por medio del juego. La educación consiste, pues, en ejercitar las facultades perceptivas del niño, dirigiendo su atención para construir, así como por romper (pues ambas cosas se relacionan estrechamente), a fin de crear en su imaginación conceptos claros y precisos de la forma, color, tamaño y de las relaciones numéricas.<sup>30</sup>

Junto al juego, la educación sensorial de procedencia pestalozziana se constituyen en uno de los contenidos escolares determinante para llevar a cabo el desarrollo intelectual de la tierna edad, y a su vez van delimitando una naturaleza infantil específica en coherencia con las características propias del periodo de la percepción intelectual, pues permiten “[...] no solamente el desarrollo de la inteligencia, sino adquirir los dones inestables de la ‘atención’ y del ‘estudio’, de la ‘investigación’ y el ‘raciocinio’, todo lo cual se aprende sencillamente y con agrado por medio de la percepción y dentro de los límites de las inteligencias infantiles”.<sup>31</sup>

Se destaca como la apropiación que hace Rosales hibridando principios pestalozzianos para la educación de la tierna edad al interior de los hogares, se instalan al interior de una institución que escolariza a la infancia reconociendo una subjetividad

29. Biblioteca Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (en adelante UPTC), *Fondo de las Escuelas Normales* (en adelante FEN), “El sistema Kindergarten y la enseñanza primaria”, *El Institutor*, año 13, número 222 de 1917, f. 194.

30. UPTC, FEN, “El sistema Kindergarten y la enseñanza primaria”, *El Institutor*, año 13, número 222 de 1917, f. 194.

31. UPTC, FEN, “El sistema Kindergarten y la enseñanza primaria”, *El Institutor*, año 13, número 222 de 1917, f. 194.



inherente en los primeros años de vida: se educa a los más pequeños empleando primero los sentidos y luego los conceptos a través del desarrollo de la percepción, para ello se:

[...] debe preceder a la definición de las ideas; los objetos han de presentarse a los sentidos, y por medio de su examen, se tiene conocimiento de su existencia, calidad y acción, de donde se desprenden como resultado lógico, las ideas definidas, con las cuales se relacionan los objetos naturalmente e invariablemente.<sup>32</sup>

La selección de estos contenidos es estratégica pues lo que se espera con este sistema es garantizar los propósitos de la escuela primaria y a su vez asegurar las bases que sostiene el proyecto de orden y progreso del pueblo, ya que “[...] si de la escuela primaria sale el niño sin hábitos de higiene y de cultura, desmayado de cuerpo y de espíritu, sin la conciencia del deber, la suerte futura de la nación estará en gravísimo peligro”.<sup>33</sup>

Con la implementación del jardín infantil en el sistema educativo se aspira, por un lado a mitigar los efectos de la ausencia de preparación de los niños de tierna edad, y por otro lado, potenciar el desarrollo del niño en su paso por la escuela primaria:

Los niños de nuestro país [Colombia] y en general de la América Española, van al primer grado de la escuela primaria, pública o privada, en estado primitivo, inerte, y naturalmente todo lo que oyen y ven, es para ellos exótico e incomprensible. Luego, tras de un año de enseñanza deficiente, vuelven los unos al taller o al campo, pasan al colegio los otros; todos mal preparados, física e intelectualmente.<sup>34</sup>

Previendo las dificultades económicas que su implementación puede tener en el país, Rosales propone que el sistema del jardín infantil e incluya como parte de los contenidos de enseñanza para la preparación de los maestros en las escuelas normales

Creemos que no sería difícil ni costoso establecer una clase de kindergarten en las escuelas normales de la República, a fin de que los maestros y las maestras puedan

32. BNC), prensa, signatura 370.20, “La escuela educativa”, *Revista de la Biblioteca Nacional de Colombia*, año 2, número 15, 1927, ff. 115-120.

33. UPTC, FEN, “El sistema Kindergarten y la enseñanza primaria”, *El Institutor*, año 13, número 222 de 1917, f. 194.

34. UPTC, FEN, “El sistema Kindergarten y la enseñanza primaria”, *El Institutor*, año 13, número 222 de 1917, f. 195.

enseñar este curso, si quiera por seis meses, como preparación a las tareas del primer año. Sería una medida redentora para la educación de las generaciones venideras.<sup>35</sup>

Lo expuesto aquí le permitió hacer desde el lugar que ocupó como comisionado en los Estados Unidos y como director de la Biblioteca Nacional la preparación del maestro como un objeto de estudio determinante para llevar a cabo la reforma educativa del país, y por esta vía hacer visible las ventajas que representaría la creación de instituciones como el *Kindergarten* para materializar los propósitos de una educación que permitiera conducir a la nación hacia el progreso y la modernidad. Para ello, recurrió a los discursos y prácticas que circularon en la tradición pedagógica angloamericana, y desde allí puso a operar una conexión que permitiría: la apropiación e institucionalización de algunos de los saberes que se estaban produciendo en las tradiciones pedagógicas germana y francófona, para el funcionamiento del jardín infantil como la primera institución anexa a la escuela primaria, para llevar a cabo la educación infantil del niño de tierna edad en el país.

La relación escuela normal—jardín infantil en la reforma educacionista, se haría visible como respuesta a las condiciones precarias del sistema de instrucción pública, en el marco de los trabajos que se expusieron durante el Primer Congreso Pedagógico Nacional a finales de 1917, y que se analizaron para la institucionalización de las escuelas infantiles por fuera de la obligatoriedad escolar anexas a la escuela primaria.

35. UPTC, FEN, “El sistema Kindergarten y la enseñanza primaria”, *El Institutor*, año 13, número 222 de 1917, f. 195.

## Escuela primaria, sección infantil y reforma educacionista: la configuración del jardín infantil como institución preparatoria en el marco del Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917

La apropiación del jardín infantil como institución preparatoria para el ingreso a la escuela primaria hizo parte de las preocupaciones que se crearon durante el Primer Congreso Pedagógico Nacional llevado a cabo entre el 15 y el 30 de diciembre de 1917 en la ciudad de Bogotá. Según el exministro de Instrucción Pública y presidente del Congreso, Antonio José Uribe (1919) el lugar que se les confirió estaba enmarcado en garantizar la unidad nacional entre los diversos grados que hacen parte de la instrucción pública. Para ello se convocaron a maestros, inspectores, directores de escuelas y todo aquel que considerara pudiera contribuir a su mejoramiento. Sus disertaciones tuvieron como finalidad:

Estudiar el estado en que se hallan las varias ramas de la instrucción pública de la Nación, para proponer al Gobierno las reformas o mejoras que a su juicio deben introducirse, de acuerdo con los adelantos actuales de las ciencias pedagógicas, con los recursos del país y con sus condiciones particulares.<sup>36</sup>

La organización del Congreso incluyó la conformación de una junta que se encargó de la selección de los temas que se desarrollarían, teniendo como criterio que su elección fuera de la mayor utilidad para el desarrollo de la instrucción pública colombiana entre los que incluyó la educación de la tierna al interior de los “jardines de infancia”.<sup>37</sup> Si bien estas instituciones no fueron acogidas como una temática central del congreso, si se incorporaron como parte de las discusiones que se dieron para la preparación de maestros en las escuelas normales y en la reforma al pensum de las

36. República de Colombia, Ministerio de Instrucción Pública, “Decreto número 1039 BIS”, artículo 2, Bogotá, 31 de mayo de 1917.

37. Biblioteca Nacional de Colombia (en adelante BNC), libros consecutivos (en adelante LC), signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919.

escuelas primarias de un solo maestro, desarrollados respectivamente en las secciones primera que acogió los temas de la enseñanza primaria, y cuarta en torno a la enseñanza profesional. Su inclusión como objeto de estudio parafraseando al ex ministro de Instrucción Pública, Antonio José Uribe en la introducción que hace como compilador de las memorias del congreso, hacen parte de materializar uno de los principios de la Ley 39 de 1903: impulsar la enseñanza nacional. Para ello es necesario establecer la debida coordinación entre sus diversos grados, entre las escuelas infantiles, la segunda enseñanza, la enseñanza industrial, la profesional y la artística.<sup>38</sup>

En la línea de crear instituciones preparatorias para el ingreso a la escuela primaria se encuentra el trabajo titulado “El pensum de las escuelas primarias”, publicación recomendada para la sección de enseñanza primaria, bajo el seudónimo de Pastor. Allí se describe como parte de las recomendaciones para el proyecto de reforma al pensum de las escuelas primarias de un solo maestro, la creación de la sección infantil para niños de seis años. Este trabajo se presentó como propuesta para fortalecer el plan de estudios vigente descrito en el artículo 69, del decreto 491 de 1904. Allí se distribuían las asignaturas en las siguientes secciones: elemental de primer año y media para el primer y segundo año, sección superior para el primer y segundo año. La propuesta de reorganización del plan de estudios incluía la creación de la sección infantil como parte de la organización de la escuela primaria. Este programa estaba:

Destinado para las escuelas de las capitales de Provincia donde haya a lo menos tres escuelas. En este caso, cada escuela, compuesta de dos secciones, llenará el programa de dos años, conservando los propios alumnos el mismo tiempo. Si existen cuatro escuelas pueden llenar los programas del modo siguiente: escuela infantil, sección infantil: escuela elemental, secciones elementales, primero y segundo año; escuela media, secciones medias. Primer y segundo año; escuela superior, sección superior. Si existen seis escuelas, cada una llena el programa de la respectiva sección.<sup>39</sup>

38. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, f. 4.

39. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, f. 173.

El programa para la sección infantil se configuraría como una escuela elemental anexa a la escuela primaria, allí se enseñaría haciendo de ésta una escuela a escala de los más pequeños, no hay diferenciación siguiendo a lo expuesto por Luis y Martín Restrepo Mejía (1905),<sup>40</sup> para llevar a cabo el arte de su educación en cuanto a la relación específica entre los métodos, las formas y procedimientos que se definen al interior de las escuelas de párvulos; todo lo contrario, funciona como una escuela elemental. El señor Pastor proponía el siguiente plan de estudios para los niños de seis años:

Religión- Lo señalado para la escuelas rurales en la Resolución número 2 de 1912.

Números 1, 2, 3 y 4.

Lectura materna- Lectura y escritura combinadas. Primeros ejercicios en el tablero y luego la pizarra.

Redacción- Ejercicios conversatorios sobre objetos usuales. Ejercicios de corrección del lenguaje. Prácticamente los ejercicios preparatorios a la redacción se confunden con las lecciones de cosas; el maestro se esforzará en conseguir de los niños un lenguaje correcto, lo que facilitará mucho los ejercicios de redacción en los cursos siguientes.

Aritmética- Conocimiento intuitivo de la unidad, de los enteros hasta... Por medio de problemas objetivos. Conocimiento práctico de las cuatro operaciones fundamentales. Ejercicios de cálculo mental.

Enseñanza patria- Fechas clásicas, las que dan lugar a explicar a los niños en forma narrativa los acontecimientos culminantes de la historia patria. La bandera nacional.

Dibujo- El punto, la línea; adornos formados de puntos y líneas.

Calisténica- Primeros ejercicios, marchas, alineaciones y flexiones.

Enseñanza objetiva- Estudio sobre los muebles y útiles de la escuela; los vestidos más usuales, animales domésticos, desarrollando las ideas de nombre, situación, forma, color, peso, temperatura, procedencia de los objetos. Ejercicios de los sentidos.<sup>41</sup>

40. BCUDEA, CP, signaturas 373.238/R436el, 373.238/R436e2, "Elementos de pedagogía", 1905, ff. 200-347.

41. BNC, LC, signatura 370.63, "El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos", 1919, ff. 173-174.

Para el autor de la ponencia el pensum debía estar soportado por tres cualidades: la primera es que debe ser racional —educado—, desarrollando al niño siguiendo el camino de la naturaleza (República de Colombia 1919). El maestro debe tener en cuenta que al pensum escolar le corresponde marcar el camino por donde se debe llevar al niño bajo los principios del crecimiento intelectual del niño, que según el Manual de Elementos de Pedagogía estaría soportado por la psicología racional, ello implica “[...] educar los sentidos, la imaginación, la memoria y la inteligencia”.<sup>42</sup>

La creación de la sección infantil anexa a la escuela primaria, además de los beneficios que representa instruir a la tierna edad en los saberes escolares necesarios para el fortalecimiento de la naciente industria colombiana, también posibilitaría operar como bisagra para que los discursos de las facultades del alma y la teología católica se articularan para hacer de la escuela una institución que pretende ante todo [...] iluminar el entendimiento de los niños con la luz de la verdad religiosa, someter su conciencia a la regla del Evangelio, fortalecer su voluntad contra el espíritu de las pasiones y conservar sin mancha sus tiernos corazones,<sup>43</sup> e instrumento para frenar los efectos de la educación moral e intelectual de corte liberal; pues según San Juan Bautista de la Salle, quien se referencia citando Rou, la escuela debe ser “un jardín de la Iglesia y del Estado, donde los niños se educan para ser trasplantados [...]; una academia santa donde los educandos aprenden de la ciencia de la salvación y la práctica de las cristianas virtudes”.<sup>44</sup> En la sección infantil se estarían preparando las condiciones morales para que el hombre desde su más temprana edad se regule desde la fe católica y a su vez facilitar su gobierno al momento de insertarse productivamente en la sociedad.

Se encuentra en la propuesta de reforma al plan de estudios de la escuela primaria del señor Pastor, la apropiación de la sección infantil como una práctica que per-

42. BCUDEA, CP, signatura 373.238/R436e2, “Elementos de pedagogía” 1905, f. 253.

43. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, f. 155.

44. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, f. 155.

mitiera conducir al niño de tierna edad, empleando para ello la disciplina, el orden y la puntualidad como medios que garantizarían a la edad de seis años la enseñanza de los saberes escolares bajo la vigilancia epistémica de la rejilla de la pedagogía católica.

Otro de los escenarios, posibilitó la apropiación del jardín infantil al llevar a cabo la reforma educacionista, se puede ver en el trabajo presentado por el Director de Instrucción Pública del departamento de Caldas, Alfonso Villegas Arango. En opinión de Martín Restrepo Mejía (1919) en su calidad de miembro de la mesa directiva del Congreso, le mereció la siguiente calificación: “aunque no estoy de acuerdo en todo con el autor, me parece éste es el más útil de los trabajos que me ha tocado examinar”.<sup>45</sup>

Se puede inferir que la utilidad a la que se refiere Restrepo Mejía se instala en el gobierno de los niños a través del oficio del maestro. La tesis desarrollada por Villegas en su texto “De la escuela normal y de los maestros” a diferencia de la mayoría de los trabajos expuestos en el Congreso no focalizan los problemas del sistema de instrucción directamente en la institucionalidad, sino en el gobierno del hombre. Para el funcionario caldense el problema no se localiza en el aparato (Bourdieu et. al. 1981) sino en los sujetos; de ahí la importancia que adquiere la preparación del maestro para conducir la nación a través de la educación de la infancia. Inspirado en el instruccionalista liberal Diego Mendoza, recurre a la lectura del libro “Apuntaciones sobre instrucción pública” que éste hace en su calidad de exiliado en Alemania para volver a plantear la relación escuela primaria—formación de maestros—escuela primaria, como serie constitutiva de la reforma al sistema de instrucción bajo los principios de la rejilla de la moral católica. La selección de los discursos que hace Villegas coincide con un principio propio de la pedagogía católica y que se inmortalizaría durante la hegemonía conservadora: “el hombre será lo que sean sus maestros” (Restrepo citado en Saldarriaga 2003 260), al señalar parafraseando a Diego Mendoza que “[...] la educación de los maestros es

45. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, f. 150.

la primera y más importante tarea de la organización escolar. El nivel de enseñanza pública depende sobre todo del valor de la corporación docente”.<sup>46</sup>

Para llevar a cabo una reforma estructural a las escuelas normales, Villegas señala como puntos críticos la admisión de los alumnos, la presencia de profesores extranjeros, el otorgamiento de diplomas a los maestros después de haber adquirido dos años de experiencia, la enseñanza del dibujo y los trabajos manuales como parte de la educación práctica que requiere el país, la reforma del pensum de las escuelas primarias, la fundación de museos escolares en las escuelas primarias, el uso de las excursiones escolares para el desarrollo físico del niño, la presencia de los aspirantes a ser maestros en los diferentes ramos de la industria para el desarrollo de la educación práctica, la creación de estímulos para fortalecer la profesión del institutor y, la creación de jardines de niños como parte de la instrucción pública.

La reforma educacionista, o bien podría llamarse normalista, parafraseando Villegas debe incluir la incorporación de los jardines de niños al sistema de instrucción pública y que sería sustentada a partir de las visitas a los jardines infantiles alemanes que llevó a cabo el señor Diego Mendoza Pérez durante su exilio en Europa:

Después de estudiar las escuelas normales de los países más adelantados de Europa, dice que la reforma que debe hacerse en nuestras escuelas normales, para acercarlas a las de otros países, concierne a la pedagogía práctica. Mientras no tengamos, dice escuela de ampliación completa, es decir, una escuela que comprenda el jardín de niños y los tres grados de enseñanza elemental, no estaremos a la altura de las exigencias actuales.<sup>47</sup>

Para ello se requería una preparación especial de los maestros que ejercerían su oficio en los jardines infantiles y que estaría soportada por las asignaturas de pedagogía práctica. Allí se pondría en funcionamiento la apropiación del pensamiento de Fröebel a través del método de enseñanza. La preparación de maestros propios

46. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, f. 386.

47. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, f. 391.



para los jardines de la infancia estaría soportada por un empleado especial designado de las escuelas anexas.<sup>48</sup> Se puede inferir que la propuesta de crear un *Kinder-garten* como primera institución de escolarización formal coincide con uno de los principios expuestos por los hermanos Restrepo Mejía en Elementos de Pedagogía, al señalar la importancia de un saber específico para llevar a cabo los fines de la educación en el período de la percepción intelectual, señalando la escuelas de párvulos como los establecimientos más adecuados “[...] por cuanto exigen un trabajo metódico los cuidados que deben presentarse entonces al desarrollo de la sensibilidad cognoscitiva y el entendimiento”.<sup>49</sup> Dicho saber es un discurso que es inherente al oficio del maestro y que se apropia cuando se pasa por la escuela normal.

## Conclusiones

---

El análisis reconstruye un pequeño apartado de la historia de la práctica pedagógica en el período de 1870 a 1930, estudiando las relaciones de saber—poder que se tejieron entre la escuela primaria, la formación de maestros y la escuela normal, como una de las condiciones para la emergencia de un saber escolar, porque permitió empleando la instrucción elemental, educar a la tierna edad y a los párvulos en Colombia. Volver sobre el pasado—presente a través de la memoria activa del saber pedagógico, se constituye no sólo en una herramienta histórica sino también epistemológica y política, en tanto permitió desnaturalizar algunas de las verdades producidas provenientes de los campos de las ciencias sociales, humanas, de la salud y de las infancias, quienes hoy día le niegan a la pedagogía infantil un lugar de producción de saber para educar a la primera infancia.

---

48. BNC, LC, signatura 370.63, “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, 1919, f 407.

49. BCUDEA, CP, signatura 379.2/M539a, “Apuntaciones sobre instrucción pública”, 1908, f. 298.

Uno de los efectos que ha traído los discursos de la pedagogización de las sociedades, ha sido la imposibilidad de acumular una tradición en torno a la serie escuela-pedagogía-oficio del maestro para educar a los niños y las niñas menores de siete años. La crisis de las sociedades disciplinares ha deslegitimado el lugar de saber de la pedagogía moderna para educar a la primera infancia, en su lugar se han instalado las disciplinas como la psicología, psiquiatría, psicoanálisis, psicopedagogía, el neurodesarrollo, la psicología del aprendizaje, las artes plásticas, la sociología y la antropología de la infancia entre otros saberes como el lugar de enunciación para producir instituciones, prácticas, dispositivos, políticas públicas y procesos de subjetivación infantil.

La exploración planteada, es un primer intento para llevar a cabo la reconceptualización de la pedagogía infantil como un campo de saber, a partir de la recuperación de su historicidad y desde allí plantear otras formas de existencia para llevar a cabo los procesos de escolarización infantil, más allá de los discursos asistenciales y de la primarización de la educación preescolar.

Reconceptualizar la primera enseñanza para ser usada en el presente, concede cerrar las brechas que se producen entre la educación inicial y la educación preescolar, al reconocer que la escuela ha producido una experiencia infantil para educar física, moral, intelectual y estéticamente a los niños y las niñas. Volver sobre la memoria activa del saber pedagógico, permite que los conceptos de desarrollo y enseñanza infantil se constituyan en aliados estratégicos para llevar a cabo la construcción de los saberes escolares que educarían a la primera infancia, a partir del encuentro entre la experiencia infantil y memoria de las prácticas culturales. Este es tan sólo un esbozo de un largo camino por recorrer tanto en talleres históricos como políticos y epistemológicos.

## Referencias

---

Abreo, Ana. 2011. “El gran método de Foucault: una arqueología–genealógica y una genealogía–arqueológica”. *Revista Papeles*. 6: 77-85.

Álvarez, Alejandro. 2016. “Del saber pedagógico a los saberes escolares”. *Revista Pedagogía y Saberes*. 42: 21-29.

Biblioteca Central Universidad de Antioquia (Bcudea), Colección Patrimonial (CP), signaturas 373.238/R436e1, 373.238/R436e2, 379.2/M539a; *Miscelánea*, signatura FM/234

Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá (BNC), prensa, signaturas 370.20, 370.63, 025.3436 20, 808.51 20.

Biblioteca Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc), *Fondo de las Escuelas Normales* (FEN), “El sistema Kindergarten y la enseñanza primaria”, *El Institutor*, año 13, número 222 de 1917, ff. 194-195.

Bohórquez, Luis Antonio. 1956. *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: El Áncora Editores.

Cacua, Antonio. 1997. *Historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.

Centro de Documentación de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín (Ceded), Archivo Pedagógico siglo XIX (Arpe), signaturas 736 C. 115 PZ, 1898 C. 139.

Echeverri, Jesús Alberto. 1989. *Santander y la instrucción pública, 1819-1840*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia.

Foucault, Michel. 2006. *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

González, Fernán. 1979. *Educación y Estado en la Historia de Colombia*. Bogotá: Cinep, Serie Controversia.

Helg, Aline. 1987. *La educación en Colombia 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: Cerec.

Jaramillo Uribe, Jaime. 1980. “Decreto orgánico, instrucción pública, noviembre 1 de 1870”. *Revista Colombiana de Educación*. 5: 79-121.

Jaramillo Uribe, Jaime. 1970. *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Jaramillo Uribe, Jaime. 1980. “Decreto orgánico de instrucción pública, noviembre 1 de 1870”. *Revista Colombiana de Educación*. 5: 79-121.

Jiménez, Absalón. 2012. *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jiménez, Absalón. 2014. *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Marín, Dora. 2009. “Discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade”. Disertación de maestría, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Marín, Dora. 2012. “Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil”. *Pedagogía y Saberes*. 37: 37-48.

Martínez, Alberto y José Bustamante, eds. 2014. *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII y XIX*. Buenos Aires: Prometeo Libros, Universidad Pedagógica Nacional.

Noguera, Carlos. 2012. “¿Hacia una «sociedad del aprendizaje»?”. En *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*, 295-316. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Noguera, Carlos y Dora Lilia Marín. 2012. “Educar es Gobernar”. En *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*, eds. Ruth Amanda Cortés, Sylvio de Sousa Gadelha, Silvia Mariela Grinberg, Maura Corcini, Eduardo Daniel Langer & Alfredo Veiga—Neto, 127-139. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Ossa, Arley. 2011. *Acrecentamiento del sujeto y dominio racional: contribuciones al nacimiento del dispositivo de la administración de la instrucción pública en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Pinilla, Alexis. 2003. “El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX”. *Revista Colombiana de Educación*. 45: 78-99.

Quiceno, Humberto. 2004. *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia, 1900- 1935*. Segunda edición corregida y actualizada. Bogotá: Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

República de Colombia, Ministerio de Instrucción Pública. 1917. “Decreto número 1039 BIS”, 31 de mayo, Bogotá.

República de Colombia, Ministerio de Instrucción Pública. 1919. “El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos”, Bogotá.

Sáenz, Javier, Óscar Saldarriaga, y Armando Ospina. 1997. “Los problemas de la modernización de la escuela primaria entre 1903 y 1930”. En *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Volumen 1*, 278-392. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

Saldarriaga, Óscar. 2003. *Del Oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Silva, Renán. 1989. “La educación en Colombia. 1880-1930”. En *Nueva Historia de Colombia. Educación y ciencias, luchas de la mujer, vida diaria. Tomo IV*, 61-86. Bogotá: Editorial Planeta.

Zuluaga, Olga Lucia. 1979. *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia.

Zuluaga, Olga Lucia. 1984. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga, Olga Lucía. 1997. “Prólogo”. En *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, 11-25. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, Olga Lucía. 1999. “Vocabulario metodológico”. En *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, 137-150. Bogotá: Siglo del Hombre editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, Olga Lucia. 2000. *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Zuluaga, Olga Lucia, dir. 2004. *Historia de la educación en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Zuluaga, Olga Lucía. 2005. "Foucault: Una lectura desde la práctica pedagógica". En *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, eds. Carlos Ernesto Noguera, Humberto Quiceno, Óscar Saldarriaga, Javier Sáenz, Alberto Martínez, Marcelo Caruso, Andrés Klaus Runge, Alfredo Veiga-Neto, René Schérer, Montserrat Rifà, Mariano Narodowski, Alberto Echeverri, Diana Alejandra Aguilar & Marcelo Vitarelli, 11-37. Bogotá: Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Zuluaga, Olga Lucia y Gabriela Ossenbach Sauter, comps. 2012. *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos, siglo XX. Tomo 2*. Bogotá: Colciencias, Editorial Universidad de Antioquia, Ediciones Uniandes, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle.

Zuluaga, Olga Lucía y Sandra Milena Herrera. 2006. "Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico". En *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos. Tomo 1*, eds. Humberto Quiceno, Gabriela Diker, Diana Peñuela, Víctor Manuel Rodríguez, Óscar Ibarra, y Alejandro Álvarez, 91-102. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Nacional Superior de Pedagogía.





## Concepciones de la geografía y la cartografía en las “ciencias del hombre” y los museos arqueológicos en Bogotá (Colombia), 1938-1945

*Conceptions of Geography and Cartography  
in the “Human Sciences” and  
Archaeological Museums  
in Bogotá (Colombia), 1938 -1945*

**Daniel García Roldan**

Universidad Jorge Tadeo Lozano (Bogotá, Colombia)

■ <https://orcid.org/0000-0001-5702-7683>

Recepción: 15 de diciembre de 2016

Aceptación: 26 de junio de 2017

Páginas: 81-120

doi: [dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.61601](https://doi.org/10.15446/historelo.v10n19.61601)



i

# Concepciones de la geografía y la cartografía en las “ciencias del hombre” y los museos arqueológicos en Bogotá (Colombia), 1938-1945

*Conceptions of Geography and Cartography  
in the “Human Sciences” and  
Archaeological Museums  
in Bogotá (Colombia), 1938-1945*


**Daniel García Roldan\***

## Resumen

---

Este artículo estudia los mapas y discursos geográficos que dotaron de orden y sentido a las colecciones de los museos arqueológicos de Bogotá, con el propósito de conocer las formas de valorar e interpretar el pasado indígena, que surgieron a mediados del siglo xx. La metodología utilizada se basa en el análisis histórico de un conjunto de imágenes cartográficas y de textos que giran en torno a ellas, a partir del cual se deduce la existencia de tres tipos de mapas. El mapa como logotipo, que pretende establecer un vínculo estrecho entre los límites del territorio nacional y

---

\* Doctor (c) en Historia de la Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia), magíster en Historia y Teoría del Arte y la Arquitectura por la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá, Colombia) y profesional en Estudios Literarios por la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Es profesor asociado de la Universidad Jorge Tadeo Lozano (Bogotá, Colombia) e investigador asociado del Grupo de Investigación Reflexión y Creación Artísticas Contemporáneas (Categoría B en Colciencias). El artículo se deriva de la tesis doctoral titulada “Historia de los Museos Arqueológicos de Bogotá, 1938-1973”, financiado por la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Correo electrónico: daniel.garcia@utadeo.edu.co  <https://orcid.org/0000-0001-5702-7683>

la ubicación de las sociedades indígenas que lo habitaron antes de la llegada de los españoles. El mapa como fragmento, que evita generalizaciones y prefiere establecer vínculos más precisos con el espacio concreto de los hallazgos arqueológicos, y el mapa como emblema, que está soportado por un discurso científico dotado de autoridad, pero que, al exponerse, se saca de contexto y se utiliza sin revelar totalmente su significado. Al contrastar estos tres tipos de mapas, pretende demostrar que la relación entre la geografía, la cartografía y la arqueología tiene un contenido político y está fuertemente marcada por las instituciones en donde se produce.

**Palabras claves:** historia, museo arqueológico, cartografía, geografía.

## Abstract

---

*This article studies the maps and geographical discourses that conferred a certain order and meaning to the collections in archaeological museums in Bogotá, in order to shed light on mid-twentieth century ideas of how to value and interpret our indigenous past. The methodology used is based on a historical analysis of a series of cartographic images and the texts relating to them. This analysis has allowed us to deduce the existence of three types of maps: the map as a logotype, whose aim is to establish a close link between the limits of the national territory and the location of the indigenous societies that inhabited this territory before the arrival of the Spanish; the map as a fragment, which avoids generalizations and prefers to establish more precise links with the concrete spaces where archaeological remains were found; and finally the map as an emblem, which is supported by a scientific discourse endowed with authority but which, when exposed, is taken out of context and used without revealing its full meaning. The idea of contrasting these types of maps is to demonstrate that the relationship between the disciplines of geography, cartography and archaeology is laced with political content and strongly marked by the institutions where such a relationship is formed.*

**Keywords:** history, archaeological museums, cartography, geography.

## Introducción

---

Tal como nos lo advierte Bruno Latour (2001, 38-39) en su descripción de la práctica científica hecha “tan de cerca como lo hacen los demás antropólogos cuando van a vivir entre tribus extranjeras” si “una imagen vale más que mil palabras, un mapa [...] puede valer por toda una selva”. Con ello Latour no quiso decir, bajo ninguna circunstancia, que la ciencia creara una copia exacta de la realidad ni que se pudiese verificar el nivel de semejanza que existe entre la mente y el mundo, sino que mediante un fenómeno que él denomina la referencia circulante, podemos “pasar los dedos por el atlas y, [...] gracias a una serie de transformaciones uniformemente discontinuas” (Latour 2001, 39), vincularnos personalmente con un territorio alejado del sitio en el que nos encontramos. El sociólogo de la ciencia nos invita a alegrarnos ante esa larga cadena de transformaciones y ante la perspectiva “potencialmente interminable de intermediarios” que nos llevan del mapa al lugar y que al mismo tiempo nos permiten reconocer otra selva en la descripción de las prácticas científicas que están implicadas en ese tránsito.<sup>1</sup> Con ello nos reta a asumir una “filosofía itinerante” que sea capaz de ampliar esa cadena. Pero se plantean algunos interrogantes: ¿de qué tipo de ampliación podemos hablar, si mientras pasamos los dedos por los mapas no estamos pensando solamente en la ciencia, sino también en la historia? y ¿Se trata acaso solamente de añadirle un eslabón más a la cadena?

Sin tener la pretensión de hacer una descripción minuciosa de las prácticas científicas que estuvieron implicadas en la fabricación de cartas geográficas para el Museo del Oro, el Museo Arqueológico y los institutos de investigación vinculados a ellos, este trabajo se propone resolver dos interrogantes a partir del análisis histórico de un conjunto mapas, trabajos e informes elaborados entre 1938 y 1944, época del surgi-

---

1. Entre las diferentes acepciones que Latour propone de la noción de referencia circulante a lo largo de su trabajo, la que citamos a continuación es la más precisa: “Parece que la referencia no consiste simplemente en el acto de señalar o en una forma de tener, en el exterior, alguna garantía material para la verdad de una proposición. Es más bien nuestra forma de conservar algo constante a lo largo de una serie de transformaciones. El conocimiento no refleja un mundo real externo al cual se parece por un acto de mimesis, sino un mundo real interior, cuya coherencia y continuidad contribuye a garantizar” (Latour 2001, 74).

miento de tales instituciones (García 2016): ¿Qué tipo de concepciones de la geografía y la cartografía se exhibían o circulaban en estos museos e institutos? y ¿cómo influyeron tales concepciones en la valoración y significación del patrimonio arqueológico indígena? Tales preguntas nos llevan a interrogar los documentos escritos y visuales no tanto por lo que afirman, como por lo que callan en aquello que declaran. Es decir, a asumirlos más como síntomas que como signos (Didi-Huberman 2005, 43-44).

En ese sentido, se advierte que los hallazgos presentados en las siguientes páginas no son relativos a la arqueología de las sociedades indígenas, sino más bien a la arqueología de los saberes que las estudian, y que, como la tierra, también encubren vestigios que sirven para escribir historias. En la misma dirección, es necesario recalcar que se utilizará la terminología que la arqueología y la etnología emplearon durante aquellos años para denominar ciertas culturas y abordar ciertos problemas, aunque actualmente reciban una denominación distinta.

Las principales fuentes empleadas en este artículo son, en primer lugar, algunos de los textos y mapas que aparecieron en las publicaciones periódicas auspiciadas por el Servicio de Arqueología y el Instituto Etnológico Nacional. Tanto en el *Boletín del Museo Arqueológico*, que luego se denominó *Boletín de Arqueología*, como en la *Revista del Instituto Etnológico Nacional*, se pueden encontrar diferentes aproximaciones al tema que nos interesa. Entre los textos seleccionados, le prestamos especial atención a aquellos que fueron escritos por Blanca Ochoa y Edith Jiménez, encargadas de la coordinación del Museo Arqueológico. Así mismo, será necesario referirnos a los trabajos iniciales que Gregorio Hernández de Alba publicó con motivo de la Exposición arqueológica de 1938. En contraposición con estos trabajos, resulta fundamental analizar el primer catálogo que publicó el Museo del Oro en 1944, en el que se incluyeron mapas del Instituto Etnológico Nacional y del trabajo sobre metalurgia que realizaron Paul Rivet y Henri Arsandaux. Por último, también se emplearán unas cuantas fotografías de los mapas exhibidos en los museos arqueológicos. Desafortunadamente el material fotográfico sobre los montajes de estos espacios no es muy amplio ni detallado, dificultando con ello establecer de manera sistemática, qué mapas fueron exhibidos al público general.

## Una genealogía imaginaria: la cartografía de los metales preciosos y los pueblos nativos

En América históricamente la arqueología se ha vinculado estrechamente con la antropología, la etnología y la etnografía, así como con la representación siempre compleja e inquietante de las sociedades indígenas que habitaron o habitan el territorio. Aunado a ello, en Colombia la decisiva orientación que estos saberes han tenido hacia el estudio de la orfebrería indígena, se conecta con el interés siempre latente en los recursos mineros, que ha moldeado nuestra historia social y económica. No es de extrañar entonces que las representaciones cartográficas de este tipo de recursos naturales y de las sociedades indígenas tengan una historia llena de resonancias y correspondencias, y que en ambos casos se trate de procesos extensos y complejos por sus múltiples y variados vínculos con la vida política de las sociedades que han ocupado este territorio.

Tal como lo relata Sebastián Díaz en un reciente trabajo sobre la historia minera de Colombia, el *Mapa de las Regiones auríferas del Perú* de 1584 es el impreso más antiguo que conocemos sobre los actuales Colombia, Ecuador y Perú y muestra el carácter con que este territorio se grabó en la imaginación occidental desde la Conquista (Díaz et. al. 2016, 39-40). Sin embargo, al mismo tiempo que la Corona española publicaba esta imagen de “[...] la existencia —real o fantasiosa— de grandes reservas de riquezas mineras en sus dominios americanos[...], manejaba estrategias de secretismo imperial sobre los detalles de la exploración y explotación” (Díaz et. al. 2016, 39, 41) de las minas. Tal actitud oscilante entre la exhibición y el ocultamiento, entre la mitificación del espacio y su conocimiento práctico y efectivo, dificultó el desarrollo sistemático de la cartografía minera del continente hasta la segunda mitad del siglo XX.

Un proceso análogo, por su carácter ambiguo y contradictorio, es la representación cartográfica de los grupos indígenas en el territorio que actualmente ocupa Colombia. Mientras que en los mapas del siglo XVIII de D’Anville, Olmedilla y Arrowsmith, la población indígena se resalta y parece controlar del territorio, las posteriores cartas geográficas de Francisco José de Caldas, José Manuel Restrepo

y Joaquín Acosta, que utilizaron como referente algunos de aquellos mapas, borraron o hicieron menos visible esta presencia (Nieto y Díaz 2010, 54).

Luego, en los informes de la Comisión Corográfica y en el *Atlas geográfico e histórico de la República de Colombia* (1889) la actitud hacia el mundo indígena parece desdoblarse, pues si bien los grupos nativos existentes en aquel momento están ausentes de los mapas, los vestigios arqueológicos y las sociedades prehispánicas cobran importancia en algunos de ellos. Esto demuestra el uso ambivalente de dichas representaciones, pues al mismo tiempo que ciertos fragmentos del mundo indígena prehispánico simbolizaban el fundamento mítico de la nación o el punto cero de la historia americana —a partir de su relación con la conquista—, lo indígena actual recreaba en varias ocasiones una “frontera salvaje” que hacía de diversos grupos étnicos la contracara del “nosotros” de la nación (Nieto y Díaz 2010, 55).

Las actitudes contradictorias de exhibición y ocultamiento que oscilaban entre la recreación simbólica y la investigación científica del espacio geográfico, fueron en parte heredadas por la cartografía que produjo la arqueología y la antropología en el siglo XX en Colombia. Así lo muestra parcialmente Carlo Emilio Piazzini, quien analiza tres aspectos a los que debemos prestar atención. El primero de ellos tiene que ver con la sujeción de la investigación arqueológica a los límites del territorio nacional. Tal fenómeno, que se dio de manera más o menos análoga en el resto de países latinoamericanos, se explica debido a que esta disciplina estuvo y aún está en su mayor parte auspiciada y regulada por entidades oficiales, pues los hallazgos arqueológicos cumplieron y continúan cumpliendo una función significativa en la construcción de las culturas nacionales. Tal como lo veremos en las siguientes páginas, dicha práctica no sólo exaltó ciertos territorios en las representaciones cartográficas, sino que también produjo la invisibilización de otros (Piazzini 2012).

El segundo aspecto está relacionado con el hecho de que varios de los mapas arqueológicos elaborados entre 1938 y 1995 muestran un fuerte contraste entre las zonas que describen la ocupación indígena del territorio y aquellas en donde no se presentan datos al respecto. Los mapas citados por Piazzini presentan una alta concentración de culturas prehispánicas en la zona andina y el litoral Atlántico, mientras que, por ejem-



plo, las tierras bajas del oriente del país aparecen como un espacio deshabitado (Piazzini 2012, 34). Esto lleva al autor a inferir que existe una relación estrecha entre la conformación de las regiones arqueológicas y las divisiones político administrativas de Colombia en los siglos XIX y XX. Una muestra emblemática de ello es el vínculo que se puede establecer entre la invención de “los chibchas y quimbayas arqueológicos” y la formación de las élites capitalinas y antioqueñas (Piazzini 2012, 29-38). Tanto la creación de colecciones como el surgimiento de debates en torno al valor de la cultura “chibcha” o “quimbaya”, “indican la existencia de rivalidades y tensiones entre élites regionales que tímidamente se hacían visibles en los discursos arqueológicos” (Piazzini 2012, 38).

El tercer aspecto mencionado por Piazzini también tiene que ver con el reparto de las “culturas arqueológicas” en los mapas nacionales, ya que con él se revela la herencia de un esquema de valoración moral de la población que provenía de la Ilustración, o quizás de la Colonia, y que se consolidó durante el siglo XIX, según el cual los habitantes de las zonas montañosas eran más civilizados que los de las tierras bajas. Como prueba de la pervivencia de esta visión de la sociedad y del hábito de mantener separadas las viejas glorias de las culturas ancestrales de “los primitivos contemporáneos”, Piazzini (2012, 38) toma como ejemplo dos parejas de mapas, la primera de 1954 y la segunda de 1963. En cada una de ellas se ubican por separado los pueblos indígenas prehispánicos y los pueblos indígenas actuales en una representación cartográfica cuya genealogía se remonta al esquema de las cartas geográficas del siglo XIX: mientras que los “indios muertos” ocupan el centro geopolítico de la nación, los vivos se distribuyen en la periferia del mismo.

En síntesis, los análisis que propone Piazzini resultan valiosos por dos razones. Primero, porque muestran pervivencias del pasado colonial y del primer siglo republicano que moldearon el desarrollo de la cartografía de la arqueología en el siglo XX. Y segundo, porque sugieren conexiones entre las “ciencias del hombre” y la política, dejando ver una vez más que el conocimiento es inseparable de las condiciones sociales de su producción. Sin embargo, es necesario enriquecer este relato en tres direcciones. Por un lado, además de detectar las continuidades en las representaciones cartográficas y las concepciones geográficas que heredó la ar-

queología del anticuarismo y la Ilustración, es indispensable resaltar las rupturas y encontrar las discontinuidades en el desarrollo de éste saber. La realización de una serie de expediciones científicas oficiales a partir de la tercera década del siglo XX, desató un proceso de conocimiento del territorio nacional nunca antes visto.

Por otro lado, no resulta del todo adecuado pensar que la arqueología tuvo un desarrollo unidireccional y una agenda homogénea sobre el papel que jugaba en ella la geografía y la cartografía, o que dicha agenda estuviese enmarcada en una visión esquemática de la sociedad. Antes bien, resulta útil subrayar diferencias y desacuerdos implícitos o explícitos, no solamente entre los arqueólogos y etnólogos, sino también entre las instituciones para las que realizaron su trabajo. Por ello los estudios de caso de este trabajo buscan establecer contrastes y variaciones entre los mapas arqueológicos que producía el Museo del oro, y aquellos que se elaboraron para el Museo Arqueológico o para las investigaciones de los institutos que lo acogían. Por último, no hay que estar atentos solamente a aquello que se mantiene de manera inalterable en los mapas, sino también a lo que desaparece en ellos en forma abrupta. No solo a lo que indican, sino también a lo que omiten, pues es allí y no tanto en donde brilla lo permanente, donde se encuentran nuevos problemas relacionados con los vínculos entre la ciencia y la política.

## El mapa como logotipo, fragmento y emblema (1938-1944)

---

A pesar de la escasez del material fotográfico de archivo que mencionamos al comienzo de este trabajo, empecemos por el análisis de esta imagen (figura 1), reveladora en varios aspectos. Se trata de una pequeña fotografía del mapa ilustrado por Luis Alfonso Sánchez que acompañó la Exposición Arqueológica organizada por Gregorio Hernández de Alba en 1938 con motivo del IV centenario de la fundación de la ciudad de Bogotá. A pesar de que el arqueólogo reconoce que para ese momento el país había sido muy poco estudiado y que eran “bien escasas las excavaciones y exploraciones” (Hernández de Alba 1938, 10) conducidas técnicamente, se decidió a darle a la expo-

sición una organización por zonas arqueológicas. Tanto la imagen que resalta en color oscuro el territorio nacional incluyendo a Panamá,<sup>2</sup> como las representaciones de piezas arqueológicas recreadas como convenciones de cada cultura, nos llevan a pensar en el “mapa-logotipo, al instante reconocido y visible por doquier”, del que nos habla Benedict Anderson (1993, 245). En él no hace falta incluir ninguna palabra; solamente delinear algunos de los ríos principales como hebras blancas contra el fondo oscuro y cercar con líneas puntuadas de maneras distintas, las imágenes de torteros, esculturas, tunjos, vasijas antropomorfas y poporos dibujados sin ninguna relación de proporción.

**Figura 1.** Mapa arqueológico de Colombia. Exposición arqueológica de 1938



*Fuente:* Archivo Fotográfico del Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Clasificación FG-0282.

2. No obstante el mapa también presenta otra convención con líneas puntuadas que rodean el territorio nacional sin incluir a Panamá. Se trata entonces de una representación que a primera vista recrea el área del país antes de la pérdida de Panamá, pero que en sus convenciones más sutiles da cuenta de ella. De hecho, el *Mapa de La República de Colombia dedicado a la Instrucción* elaborado por La Oficina de Longitudes y la compañía suiza Kümmerly & Frey en 1920, incluía todavía a Panamá como territorio nacional. Este mapa se mantuvo vigente hasta la década de 1955. (del Castillo et. al. 2011, 194)

Para entender un poco más el carácter problemático de la información dispuesta en este mapa es necesario conocer *El compendio arqueológico* de 1938, escrito por Hernández de Alba para la exposición. Esta pequeña publicación del Departamento de Extensión Cultural y Bellas Artes del Ministerio de Educación fue luego publicada en inglés, bajo el auspicio de la Sección de Turismo del Ministerio de la Economía Nacional. En ellas, al igual que en el mapa, el texto está dividido por zonas arqueológicas que se presentan así: Chibcha, Quimbaya, San Agustín y Tierradentro, Calima, Nariño, Putumayo, Mosquito, Chiriquí, Litoral Atlántico y Tayrona.

Sumado al hecho, no se hace referencia a todas las convenciones incluidas en el mapa, el discurso escrito no puede sostener con la misma firmeza la imagen cartográfica las divisiones propuestas. Si bien en cada sección del pequeño texto Hernández de Alba inicia su discurso nombrando la región que presumiblemente estaban ubicadas las respectivas culturas, la imprecisión de los datos aportados por los cronistas de Indias, junto con los hallazgos realizados en las expediciones recientes y los análisis de algunas piezas, hacían más fluctuantes e inseguras las fronteras que el mapa sugería con mayor nitidez.

Un primer ejemplo de ello es la mención de los intercambios que los chibchas tenían con pueblos asentados en las costas del Caribe al norte o en las llanuras de los andaquíes al sur, o las descripciones de las ocarinas en forma de caracol marino fabricadas por ellos con absoluta precisión. Estos datos, revelaban flujos y redes extensas que conectaban a los indígenas del altiplano con territorios y sociedades que excedían el limitado espacio demarcado para ellos en el mapa.<sup>3</sup> Algo similar ocurría con los quimbayas, pues luego de consignar la ubicación de este pueblo, de acuerdo a lo afirmado por Hernández de Alba (1938, 22), tenía que reconocer que según “[...] lo van revelando los estudios y hallazgos arqueológicos, la civilización de los quimbayas se extendió mucho más, debiendo pertenecer a ella parte de los pueblos llamados Catíos, Nutabes, Tahamíes y parte también del territorio en las márgenes del Cauca y en la orilla izquierda del Páez a los Pijaos”.

3. Este problema de la extensión de las culturas andinas fue abordado por Gerardo Reichel-Dolmatoff en un texto de 1946, que se puede consultar en el *Boletín de Arqueología* N° 1 de 1946.

Por otra parte, de acuerdo a los nuevos hallazgos, en zonas que aparecían agrupadas bajo el mismo nombre como la Calima, el autor reconocía dos culturas: la primera situada en el valle del río Cauca y la segunda en los valles de Calima y Darién; en estos dos angostos valles “recién abiertos a la economía por el hacha incansable de colonos” (Hernández de Alba 1938, 22) se hallaba una serie de bajos relieves tallados en piedras de gran tamaño que no se había encontrado en el valle del río Cauca, y que para Hernández de Alba más bien tenía una conexión estrecha con la iconografía de Tierradentro y con las piedras pintadas o labradas que se hallaban en Boyacá y Cundinamarca. Otros casos en los que el discurso escrito también disolvía parcialmente las zonas cercadas del mapa tenían que ver con los objetos que el padre Marcelino Castelví había enviado desde el Putumayo, haciendo necesario juzgar críticamente “influencias o extensiones de aquellas civilizaciones que hasta ahora teníamos reducidas a un corto límite como es el caso de San Agustín” (Hernández de Alba 1938, 48).

A estas arenas movedizas que se enfrentaba Hernández de Alba, se sumaban las descripciones de las zonas de Nariño y Chiriquí, pues la primera, que había sido estudiada por arqueólogos como Max Uhle o etnólogos como Paul Rivet, tenía una estrecha conexión con culturas indígenas de Ecuador y Perú; y para el caso de Chiriquí, era necesario considerar una civilización que cubría hasta la mitad sur de Costa Rica. Con ello, la silueta oscura del mapa arqueológico que se detenía en Panamá al norte y en Pasto al sur, quedaba desecha con las descripciones de estas zonas que excedían los límites del territorio nacional. Por otro lado, también llama la atención que en este mapa no aparezca referenciada verbalmente la región del Putumayo como zona arqueológica, a pesar de la importancia que Hernández de Alba le da en el texto, tanto por la belleza de las piezas enviadas por Castelví, como por el hecho de que con ellas se revelaba una clave de interpretación sobre San Agustín.

Sin duda en este caso era necesario hacer un esfuerzo por cambiar la identidad de esta región, que como lo afirma Hernández de Alba (1938, 46), era popular como zona etnográfica en revistas, periódicos y libros que con “frecuencia se ocupaban de la vida y las costumbres de los varios pueblos indígenas” que habitaban en estas selvas “donde el blanco o civilizado no se ha atrevido del todo”. Podemos afirmar que en este caso se trata

de un síntoma de la supervivencia de la concepción de los mapas de pueblos indígenas del siglo XIX de la que nos habla Piazzini (2012), según la cual los pueblos vivos debían estar espacialmente separados de aquellos que aparentemente se habían extinguido.

Por todas estas razones no resulta sorprendente que el *Compendio Arqueológico* carezca de mapas.<sup>4</sup> Es evidente que a pesar de que se trataba de un impreso de divulgación, la falta de cartas geográficas detalladas es un signo del carácter provisional que representó el *Mapa Arqueológico de Colombia* que acompañó la exposición de 1938. En la versión en inglés del *Compendio* publicada en 1941 y titulada *Archaeological guide of Colombia*, sí se incluyó un mapa al que haremos referencia posteriormente, por ser casi exactamente igual al que apareció en el primer catálogo del Museo del Oro. Asimismo, esta guía también presenta un esquema sobre carreteras y ferrocarriles desde Bogotá hasta San Agustín (Huila) acompañado con una información adicional en donde se hace referencia a los pueblos que tienen hotel, electricidad, oficina postal y teléfono, junto con otros datos como el número de habitantes y los atractivos culturales de cada lugar. Sin duda este esquema, suplía las generalidades del mapa incluido, que resultaba absolutamente inútil como guía para los viajeros.

Con la apertura del Museo Arqueológico a raíz de la exposición y al analizar sus primeras publicaciones seriadas que tuvieron inicio en febrero de 1943, podemos inferir que el problema de atribución y organización de las piezas con criterios geográficos y cartográficos se mantuvo abierto. Un texto breve publicado en el primer *Boletín del Museo Arqueológico*, titulado “Una técnica en la decoración de cerámicas” y escrito por Blanca Ochoa, este artículo trata la dificultad de la atribución de un conjunto de piezas que reposaban en el museo y de las cuales no se conocía con exactitud su procedencia. Si bien la autora se esfuerza por demostrar que su estilo decorativo, consistente en “el recorte o la impresión con extracción de materia” (Ochoa 1943, 9) era perteneciente a la cultura Quimbaya, algunos hallazgos de piezas similares habían sido realizados en Nariño y en la región de Chiriquí en Panamá.

4. Solo incluye en la portada, a manera de ornamento, una imagen cartográfica incompleta de Colombia, en donde se dan escasas referencias sobre las culturas arqueológicas.

Esto hacía tambalear el criterio de atribución de una pieza a una región por sus rasgos estilísticos y abría al mismo tiempo un espacio de duda sobre la relación entre estilo y área geográfica. Desde un comienzo, la conexión entre piezas arqueológicas, culturas y territorios resultó problemática y tambaleante, a pesar de los grandes esfuerzos se hicieron para ordenar de manera sistemática los objetos que estaban en los museos, muchos de los cuales procedían de colecciones particulares o simplemente no venían acompañados de datos concretos de su contexto de hallazgo. Esta fue una de las primeras falencias que se quiso superar con el conocimiento aportado por las expediciones científicas y arqueológicas a diferentes territorios. Sin embargo, ante la esperanza, que en el palabras de Fausto se expresa con el dicho “Ahí se resolverá más de un enigma”, le salía siempre a su paso una respuesta similar a la que Mefisto dio al héroe romántico: “pero más de un enigma ha de surgir” (Tiedeman 2003, 9).

Una de las estrategias más comúnmente empleadas en las publicaciones seriadas de los institutos de arqueología y etnología ante esta dificultad de ubicación espacial de las culturas arqueológicas en el mapa nacional, consistió en la elaboración de imágenes cartográficas que tan solo recreaban de manera aproximada y precaria fragmentos específicos del territorio correspondientes a hallazgos realizados o a descripciones tomadas de fuentes históricas. Dicha técnica también estuvo acompañada por el uso de diferentes convenciones que dieran cuenta de la complejidad de aquello que se quería plasmar. Así desapareció casi por completo la imagen del mapa nacional en los boletines y revistas durante los siguientes 30 años y en su lugar, surgió una amplia diversidad de estilos cartográficos fabricados de manera artesanal, pues cada caso exigía una escala y unas convenciones distintas.

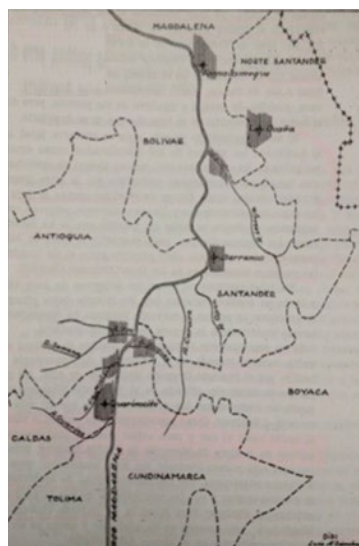
Un primer ejemplo de ello aparece en el *Boletín del Museo Arqueológico* de junio de 1944, en un texto de Edith Jiménez (1944, 3-18) sobre la cultura del Bajo Magdalena. A pesar del hallazgo de una serie de urnas funerarias con características prácticamente idénticas en las riberas del río en su parte baja, el testimonio de un cocinero negro de la Tropical Oil le había dado al profesor Justus Wolfran Schottelius, sobre piezas muy similares halladas en toda la cordillera oriental hasta Venezuela, así como la existencia de una figurilla en arcilla muy parecida a la de las urnas



llevada de la cordillera de Mérida al Museo de Berlín, dejaban interrogantes abiertos sobre si se podía circunscribir esta cultura en la región del Bajo Magdalena. Por otra parte era necesario cambiar el nombre de Mosquito con que Hernández de Alba había bautizado esta zona arqueológica, para no confundirla con una cultura centroamericana, y tal como Edith Jiménez lo retomaba de Paul Rivet, lo más adecuado era nombrarla como cultura del río Magdalena, pues probablemente se trataba de un territorio más extenso al de los hallazgos realizados hasta ese momento.

De este modo, todas estas variaciones y datos de diversa índole dificultaban la representación de dicha cultura en un mapa nacional o continental de manera definitiva; por ello en este caso Luis Alberto Sánchez elaboró una imagen cartográfica provisional, en la que tan solo se recreaba el espacio de los hallazgos arqueológicos y los datos históricos más fiables, y en la que además se agregaba el título de “Centros de la cultura del Río Magdalena”, para lograr que el mapa tuviese el mismo carácter abierto del texto. Con la misma lógica, no se empleaban ya las imágenes de las urnas para identificar los lugares a manera de convenciones, sino sobrias líneas negras que cubrían pequeños espacios aledaños a la doble y serpenteante línea gruesa que recreaba el río Magdalena.

**Figura 2.** Centros de la Cultura del Río Magdalena



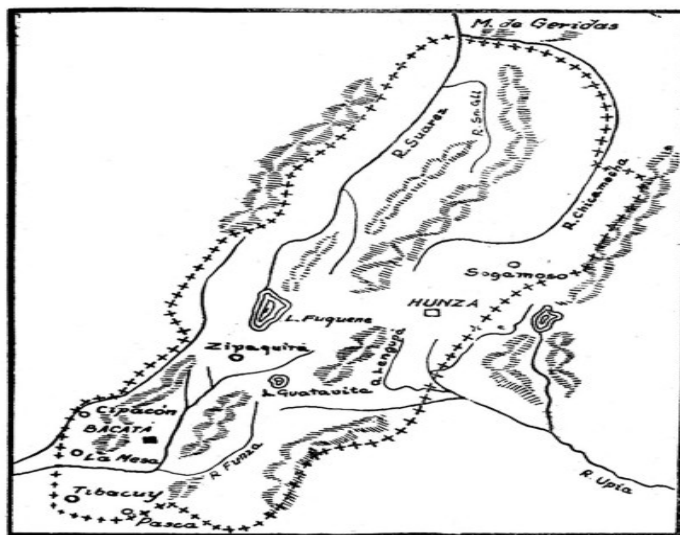
*Fuente: Boletín del Museo Arqueológico 1 (1944, 8).*



¿Cómo conciliar este tipo de representaciones precarias y provisionales con la función educativa y didáctica del Museo Arqueológico, que debía también presentar discursos e ilustraciones que comunicaran cierta estabilidad? Dos textos de carácter divulgativo sobre los Chibcha y los Guane escritos por Edith Jiménez para los boletines de arqueología publicados entre marzo y junio de 1945 y acompañados por mapas e imágenes de Julio César Cubillos, dan cuenta de una solución que estaba a medio camino entre el mapa logotipo y el mapa bocetado y fragmentario del que recién hemos hablado. Tal como lo anota Edith Jiménez en el texto sobre los Chibcha, con este trabajo se buscaba presentar —sobre todo a los maestros de escuela primaria—, “los datos más interesantes acerca de las distintas culturas prehistóricas del país” (Jiménez 1945, 119); este tipo de publicaciones tenía la función de recoger información dispersa y servir como una base que luego debía complementarse con los resultados de nuevas investigaciones. Para establecer una analogía con el presente, estos textos debieron haber funcionado como una suerte de guías del museo. Por tal motivo, las imágenes y mapas debían tener el mismo carácter explicativo.

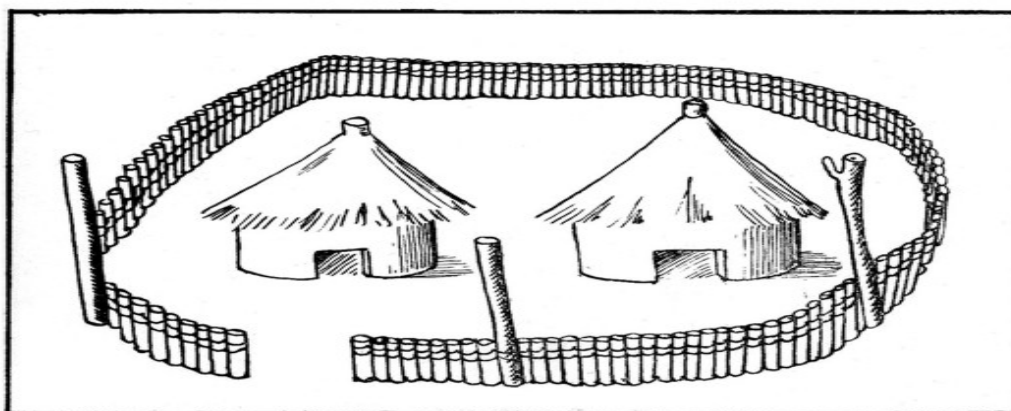
En el caso del artículo sobre el pueblo chibcha, Julio César Cubillos dibujó una lámina compuesta de dos imágenes. En la parte superior se presenta un croquis sencillo del territorio descrito por Edith Jiménez (figura 3); solo aparecen nombrados algunos de los ríos y lugares que según los cronistas de la conquista fueron más importantes para este pueblo por diferentes razones; los puntos fronterizos que servían de espacio de intercambio o donde se prestaba “especial vigilancia”; los cacicazgos más representativos, la mina de sal Zipaquirá y algunas de las lagunas sagradas; y en la parte inferior de la imagen (figura 4) se presenta el dibujo de una vivienda típica de techo cónico y con una columna central, rodeada por un cercado con algunos de sus postes de mayor altura, sugiriendo de manera sutil las prácticas rituales y sacrificiales a las que se refiere el texto: el cortejo del matrimonio, el entierro de niñas en el centro de la choza para “asegurar la buena suerte de los que vivían en la casa” (Jiménez 1945, 121) y el sacrificio que los conquistadores llamaron de la gavia.

**Figura 3.** Mapa de ubicación del pueblo Chibcha



Fuente: *Boletín de Arqueología* 2 (1945, 132).

**Figura 4.** Vivienda del pueblo Chibcha



Fuente: *Boletín de Arqueología* 2 (1945, 132).

Sin duda estos dos elementos reunidos, mapa de los límites y los hitos y representación de una vivienda típica, facilitaban la función de rememoración o al menos la asociación de un espacio geográfico con una cultura. En el caso del texto sobre los Guane, este recurso se logra de mejor manera, de un solo marco aparece

**HiSTORELo** Revista de Historia Regional y Local ISSN: 2145-132X [vol 10, No. 19] Enero - junio de 2018

HiSTORELo



*Fuente: Boletín de Arqueología 3 (1945, 246).*

En este sentido, Marcela Echeverri (2007, 83-84) analiza de manera crítica los mapas que acompañaron los textos de Jiménez y Ochoa a los que hemos venido haciendo referencia. Según su perspectiva el hecho de que tales imágenes cartográficas se basaran “en la experiencia de los invasores españoles y en las categorías narrativas del siglo dieciséis” hacía que se reprodujera en forma irreflexiva una mirada exterior sobre los nativos; la lectura “positivista” de las crónicas hecha por etnólogos y etnohistoriadores, la combinación de categorías que a su juicio son

incongruentes (toponimia indígena e hispana) y el uso de estrategias de representación cartográfica “que no ponían escala ni referencia alguna a la ubicación del área en un plano más amplio”, convertían un espacio arqueológico poco conocido en una representación eficaz, típica de las prácticas de la geografía escolar.<sup>5</sup> Si bien estas críticas de Echeverri son acertadas, no se debe desconocer el hecho de Blanca Ochoa como Edith Jiménez eran conscientes de la precariedad de los datos con los que contaban y por ello invitaban a sus lectores a considerar sus textos como el inicio de una tarea de investigación que era necesario ampliar.

Asimismo, más que un error, la combinación de nombres nativos con nombres hispanos que aparece en los mapas, debe entenderse como un medio para establecer conexiones entre el presente y el pasado, tarea necesaria para la labor educativa y didáctica que debían cumplir estas “Lecciones de prehistoria para primeros conocimientos”.

De acuerdo con ello debemos ser cautos al analizar estas fuentes y al asumir que con ellas únicamente se naturalizaba la visión de los vencedores sobre las culturas indígenas. Al subrayar el carácter provisional de sus trabajos y la necesidad que se continuara ampliando la investigación etnológica, arqueológica y etnohistórica, Edith Jiménez Arbeláez (1954) y Blanca Ochoa Sierra (1943) eran conscientes de que la función comunicativa y la apariencia de cierta solidez de sus discursos no debía confundirse con un interés por naturalizar y fijar una representación definitiva de las culturas sobre las que versaban sus “lecciones”. En la misma dirección, tal como lo hemos afirmado, más que una intención cercana a la de los libros de geografía escolar, los mapas de pequeños fragmentos del territorio eran en este caso una característica del trabajo en proceso de los arqueólogos, mediante el cual querían evitar vagas generalizaciones y al mismo tiempo recalcar lo específico de sus hallazgos, tal como ocurría cuando encontraban trozos de piezas destruidas que reproducían en imágenes (figuras 6 y 7). En síntesis, todo un lenguaje visual que hacía del fragmento un medio “confiable” del conocimiento científico.

5. Tal como Marcela Echeverri (2007, 84) lo recoge de Ives Lacoste en “La geografía: un arma para la guerra”.

**Figura 6. Cabezas**



*Fuente:* Cubillos (1955, 9).

**Figura 7. Pezones-Brazos**



*Fuente:* Cubillos (1955, 13).

En contraste con esta tendencia dominante en las representaciones cartográficas de los boletines y revistas de los institutos arqueológico y etnológico, en el primer catálogo del Museo del Oro de 1944 se retomó el motivo del mapa nacional y además se amplió la escala con otra imagen cartográfica de escala continental. Dibujado por Luis Alberto Sánchez, el *Mapa arqueológico de Colombia* (figura 8), apareció en la primera página de este libro era un poco más simple que aquel elaborado para la exposición de 1938 e imitaba en cierto sentido el estilo rudimentario de la cartografía de los boletines de arqueología que hemos mencionado. No contaba con imágenes como convenciones y recreaba la silueta de la nación con pequeñas cruces idénticas a las empleadas por Cubillos para demarcar el territorio Chibcha.<sup>6</sup> De esta manera, el interés por representar nuevamente la imagen cartográfica del país, así como ciertos cambios con respecto a mapas o discursos anteriores, llaman nuestra atención.

En primer lugar, la zona bautizada con el nombre de Mosquito por Hernández de Alba apareció en este mapa denominada como río Magdalena y lo que para el mismo autor era el área arqueológica del Putumayo, fue designada como Alto Caquetá. Se presentan los siguientes interrogantes: ¿Resistencia a denominar un espacio selvático como una zona arqueológica? ¿Necesidad de acercar mediante un nuevo nombre los vestigios del pasado a los pueblos de la montaña, de acuerdo al esquema que excluía cualquier indicio de civilización de la selva y las tierras bajas del oriente? Estas preguntas nos acercan al peligroso terreno de la sobreinterpretación; sin embargo, es necesario dejarlas planteadas, existe otro detalle que tiene lugar en el mapa y que no deja de despertar inquietudes. La zona arqueológica de Chiriquí que en la carta de 1938 aparecía situada de manera más o menos aproximada a la provincia del mismo nombre ubicada al occidente de Panamá, se trasladó aquí mágicamente al interior de los límites del territorio

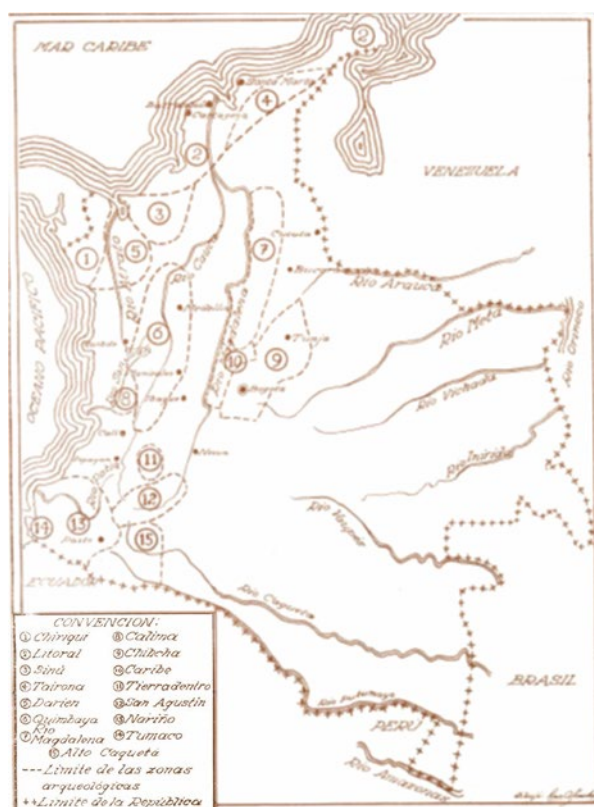
---

6. Tal como se había mencionado es el mismo mapa que apareció en la *Archaeological guide of Colombia* con la diferencias. La primera que la zona del Putumayo aquí se denomina Alto Caquetá y la segunda que la zona denominada por Hernández de Alba Mosquito (de acuerdo al nombre de una hacienda) acá se denomina Río Magdalena.



colombiano.<sup>7</sup> Este desplazamiento se puede interpretar como una tentativa de “nacionalización” de un área arqueológica que representada con un poco más de precisión hubiese deformado el croquis del mapa-logotipo con el agravante de evocar el territorio perdido a comienzos de siglo. Dos aspectos que un mapa nacional no podía permitirse.

**Figura 8.** Mapa arqueológico de Colombia (Museo del Oro, catálogo de 1944)



**Fuente:** Banco de la República (1944, 1).

7. De hecho, esta inconsistencia se legitimaba sutilmente con una afirmación de Hernández de Alba en uno de los textos introductorios del catálogo, según la cual la cultura Chiriquí o Coclé también ocupaba el norte del Chocó. En primer lugar desde comienzos de la década de 1930 Samuel K. Lothrop ya había diferenciado estas culturas, y en segundo lugar, el área de influencia establecida para ellas no abarcaba parte del territorio colombiano. Sin duda la definición de estas áreas culturales no fue un asunto sencillo y muy probablemente existían visiones distintas al respecto. Sin embargo, lo que hay que subrayar en este caso es la intención de Hernández de Alba al hacer esta afirmación, para hacer entrar esta área cultural en el mapa nacional (Cooke y Sánchez 2004, 10-46).

Por otra parte, la inclusión en el primer catálogo del Museo del Oro del mapa de *La Metalurgia en América según Rivet*, también dibujado por Sánchez a partir de uno concebido por el etnólogo francés, subraya aún más la diferencia de escala con respecto a las cartas geográficas de los boletines. Asimismo, el hecho de que en él aparezcan tres flechas en diversas direcciones indica un movimiento en el espacio del que carecían los mapas hasta ahora mencionados. Este fuerte contraste nos hace pensar que las investigaciones desarrolladas al interior del Museo del Oro tenían un carácter más universal y dinámico, digno de los museos arqueológicos o de historia natural que en ese momento constituían una vanguardia. Sin embargo, esta imagen no nos debe llevar a engaños. Lo primero que resulta extraño es que no venga acompañada de un texto del propio Rivet que explique un poco más a fondo las convenciones que en ella se mencionan. Al revisar la primera edición del libro *La Métallurgie en Amérique précolombienne* (Rivet 1946,174), en la que aparece de nuevo esta carta geográfica, pero en su versión original, nos enteramos de las difíciles condiciones en las que esta investigación fue realizada, y podemos inferir las razones por las cuales el mapa incluido en el primer catálogo del Museo del Oro está desprovisto de cualquier tipo de explicación (figuras 9 y 10)

**Figura 9.** La metalurgia en América según Rivet. Museo del Oro, catálogo de 1944



Fuente: Banco de la República (1944, 2).



**Figura 10.** Carte de l'Industrie des Métaux en Amérique



Fuente: Rivet y Arsandaux (1946, 174).

En el corto prefacio del libro *La métallurgie en Amérique précolombienne* escrito por Rivet, el lector se entera que la mayor parte de su investigación fue realizada en condiciones inhumanas, antes de tener que abandonar París, durante el invierno que tuvo lugar entre 1940 y 1941, “en un laboratorio glacial en el aislamiento científico más absoluto” (Rivet 1946, 10). Las primeras placas le fueron enviadas a Colombia, en donde tal como lo hemos mencionado, pasó parte de su exilio durante “la ocupación del enemigo”. Este dato, junto con algunas menciones que hacen quienes escribieron los textos introductorios al catálogo del Museo del Oro sobre

las tesis del etnólogo francés acerca de la metalurgia precolombina, nos sirven para saber muy probablemente que Rivet había difundido de diferentes maneras los resultados de su trabajo entre sus colegas y aprendices en el Instituto Etnológico. De hecho, su participación en la revista del instituto durante sus primeros años de funcionamiento (1942 y 1943) fue activa, y en ella publicó artículos relacionados con su investigación sobre metalurgia en la América precolombina.<sup>8</sup> Si esto fue así ¿Por qué no se incluyó ningún fragmento escrito de su libro que aportara los datos necesarios para la comprensión cabal del mapa?

Otro asunto importante, es que el creador del Museo del Hombre advierta a los lectores, que el estudio sobre la metalurgia por él realizado no pudo valerse de las diversas investigaciones que surgieron en otras latitudes durante la guerra, y la documentación la completó en condiciones difíciles durante su estadía en Colombia y México. Lo primero, es pensar que la colección de orfebrería del Banco de la República, como lo hemos mencionado se inició desde 1939, constituyó un aporte fundamental al trabajo ya emprendido por Rivet en París. Sin embargo, no hay una sola mención en su libro a ella. La mayoría de objetos precolombinos de origen “colombiano” que fueron analizados por Rivet pertenecían a una colección del poeta Oliverio Girondo (Rivet y Arsandaux 1946, 48).

Bajo ninguna circunstancia queremos con ello afirmar que el Banco de la República se haya negado a dejar al etnólogo francés profundizar en sus pesquisas a partir de una observación y análisis metódico de las piezas que atesoraba. Lo que probablemente sí ocurrió es que dichas piezas no estaban dispuestas aún en un espacio adecuado para una labor científica —aunque ya la colección se denominara museo—, y que las múltiples tareas y dificultades que vivió Rivet durante su estadía en Bogotá como líder político de la resistencia, le impidieron servirse de ellas. En conclusión, a pesar de que el mapa de *La Metalurgia en América según Rivet* aparezca en la segunda página del

8. En el Volumen 1 de la *Revista del Instituto Etnológico* Rivet publicó 5 trabajos, y dos de ellos estaban estrechamente relacionados con su investigación sobre metalurgia: “La metalurgia de platino en la América precolombina” y “La influencia Karib en Colombia” que fue presentado en dos partes. Cf. *Revista del Instituto Etnológico Nacional* (1942, 1943)

catálogo ocupando un lugar protagónico, no existen pruebas de un verdadero intercambio entre el intelectual y el Museo del Oro durante su estancia en la capital colombiana.

Ello nos lleva una vez más a preguntarnos sobre tan escueta participación. Al revisar el contenido de *La métallurgie en Amérique précolombienne* se pueden ensayar algunas hipótesis que expliquen por qué era necesario incluir el sello de autoridad del sabio, es decir “el mapa”, sin tener verdaderamente en cuenta sus ideas. En primer lugar, la carta geográfica menciona de manera diferenciada la metalurgia colombiana, la peruano-boliviana y la norteamericana, en el índice del libro no se hacen tales diferenciaciones, pues lo que verdaderamente les interesaba a Rivet y Arsandaux era el tipo de tratamiento que se desarrolló en relación con ciertos metales, así como las diversas técnicas de orfebrería empleadas por los indígenas americanos.

De hecho, el mapa no aparece al inicio sino al final de su trabajo, en las conclusiones generales, y no se ajusta del todo al discurso. Para Rivet y Arsandaux, desde una perspectiva general y amplia, solo existieron dos grandes provincias metalúrgicas en el continente. La primera estaba constituida por la orfebrería desarrollada en la mayor parte de Norteamérica —con excepción de Florida—, en donde según los datos que habían obtenido, se desconocieron las aleaciones y solo se trabajó con la técnica del martilleo en frío y en caliente. La segunda provincia comprendía América Central, Colombia, las Antillas, el extremo meridional de la Florida, las Guayanas, Venezuela, el territorio que se extiende al norte de la Amazonía y las regiones que constituyeron el antiguo imperio incaico (Rivet y Arsandaux 1946, 173-187).

Si bien es cierto que al interior de esta gran provincia Rivet y Arsandaux establecieron diferencias con respecto al desarrollo de técnicas, así como al uso preferente de ciertas aleaciones, tales aspectos se muestran en el mapa de manera deficiente en relación a como se explican en su discurso. Tan solo basta observar las convenciones para notar cómo varían los criterios de clasificación. Mirando la versión hecha por Sánchez, solo en la primera convención se menciona un tipo de aleación de dos metales —el oro nativo y el cobre—, pero no se nombra ningún referente geográfico; en las siguientes dos se hace referencia a distintos tipos de metalurgia, pero solo en relación con zonas geográficas de acuerdo a sus denominaciones modernas —Colombia, Perú

y Bolivia—; es decir que no se aporta ningún dato referente al material y la técnica. Y finalmente en el cuarto ítem se indica de nuevo un tipo de metal —el cobre nativo— y una zona geográfica —norteamérica—, pero no se mencionan técnicas.<sup>9</sup>

En la versión de 1946, se presentan los mismos datos, pero en un orden distinto, mientras el mapa de Sánchez, la metalurgia en Colombia aparece en segundo lugar, acompañada de una convención de líneas diagonales separadas, en el libro de Rivet y Arsandaux, aparece en tercer lugar y con una convención muy parecida a la de la metalurgia andina peruano-boliviana.

Sin embargo, con la mención de estos detalles aún no hemos llegado al corazón del asunto; tan solo hemos subrayado que el mapa no ofrecía información suficiente en relación con lo afirmado por Rivet y Arsandaux. Al revisar el capítulo sobre la metalurgia del oro comienzan a aparecer los enunciados, estos no se ajustaban del todo al imaginario que quería elaborar el Museo. El primero de ellos es: “Colombia es el país por excelencia de la tumbaga” (Rivet y Arsandaux 1946, 48), es decir de la práctica y de los objetos fruto de la aleación del oro nativo con el cobre. Luego de que Rivet y Arsandaux hubiesen declarado que a partir de sus modestos análisis solo un porcentaje mínimo de todos los objetos americanos por ellos examinados habían sido fabricados empleando oro de manera exclusiva y que la gran mayoría se habían realizado a partir de aleaciones con cobre, subrayan que la orfebrería de los indios colombianos fue aquella en donde este fenómeno se manifestó con mayor intensidad.

De hecho, justo después del enunciado arriba referido, afirman que esta realidad no fue desconocida por los españoles: “Aguado, no sin amargura, apunta que ellos no pagaban su tributo en oro fino, porque siempre tuvieron por costumbre estos bárbaros de humiliar y abajar los quilates y fineza del oro con echarle la liga de cobre” (Rivet y Arsandaux 1946, 48).<sup>10</sup> Según los autores, este dato se reconfirmaba luego de 121 análisis, algunos recogidos de informes anteriores y otros realizados a partir de la colección de Girondo.

9. La única excepción es que en el mapa de Sánchez solo se menciona el área oriental de Norteamérica, mientras que en el de Rivet se alude a toda Norteamérica.

10. Traducción del autor.

Por otra parte, para Rivet y Arsandaux el mito de El Dorado estaba relacionado con un territorio difícil de establecer con precisión al interior del “país guayanés”, en donde según sus hipótesis, artesanos de tribus de las familias lingüísticas “karib” y “arawak” habían inventado esta técnica de aleación entre el oro y el cobre, que luego hordas de población habían llevado, atravesando los llanos orientales, hasta Venezuela, las cordilleras colombianas, las Antillas y el sur de Estados Unidos —La Florida—, (Rivet y Arsandaux 1946, 59-69).<sup>11</sup> Esto explica dos de las tres flechas que aparecen en el mapa describiendo el movimiento migratorio de dicha técnica, desde su presumible lugar de origen hacia otros territorios. Leyendas que explican expediciones en busca del “Dorado” como la de Walter Raleigh en la Guyana, y palabras de origen arawak y karibe que desde el siglo XVI utilizaron por los españoles para designar tanto la aleación de cobre y oro como los objetos realizados a partir de ella, servían como argumentos para legitimar la tesis que sostenían los autores:<sup>12</sup>

Sin duda esta fábula que ha apasionado espíritus durante tantos siglos suscitado tantas locuras y empresas heroicas, causado tantos desastres y sacrificios humanos, no nació sino porque un día en una esquina perdida de Guyana un oscuro artesano caribe o arahuaco supo realizar, uniendo el oro nativo y el cobre, una aleación débilmente oxidable y susceptible de adquirir puliéndola un brillo particular (Rivet y Arsandaux 1946, 65).<sup>13</sup>

La afirmación que localizaba el origen del mito de *El Dorado* en tierras lejanas de Colombia —despojándolo del aura que tenía en su versión vinculada al sacrificio en la laguna de Guatavita—, así como la presunción de que la mayor parte de obje-

11. Es importante aclarar que el uso de la palabra mito y leyenda funcionan en este capítulo como sinónimos, y que no se emplean como conceptos de la antropología, la historia de las religiones, o la teoría literaria, los que nos obligaría a establecer diferenciaciones significativas entre ambos términos. Aquí la palabra se emplea tal como apareció en las publicaciones de la época, en las que las referencias al Dorado se caracterizaban como mitos o leyendas de manera indistinta. Lo que sí es necesario subrayar es el interés que tenemos en este capítulo de indagar el funcionamiento de esa historia de carácter mítico en un contexto moderno y urbano, ligado a la historia de los museos arqueológicos y de las ciencias del hombre. En ese sentido, el término mito se entiende en un sentido análogo al que utilizó Walter Benjamin en sus investigaciones sobre París durante el siglo XIX.

12. Karacolí y guanín con sus derivadas (Rivet y Arsandaux 1946, 62).

13. Traducción del autor.

tos de los indios colombianos eran de “oro baja ley”, no se adaptaban del todo a los discursos que acompañaban con pompa el primer catálogo del Museo. Tampoco la idea de que el conocimiento profundo de los metales y sus secretos había llegado a los altiplanos de las cordilleras a través de las tierras bajas del oriente. Lo que sí funcionaba del discurso de Rivet y Arsandaux, es el reconocimiento que hace sobre la habilidad del trabajo orfebre de los indios colombianos, por este motivo fue apropiado selectivamente por los autores de los textos introductorios del catálogo.<sup>14</sup>

Por ende, haber incluido el conjunto completo de las tesis de *La métallurgie en Amérique précolombienne* sobre la orfebrería indígena del territorio colombiano no habría permitido convertir a las piezas de la bella colección del Banco en una metáfora de Colombia como el “país del oro y la esmeralda” (Hernández de Alba 1944, 9), ni en una prueba del relato sobre la riqueza injustamente robada y ahora simbólicamente recuperada y convertida en tesoro oficial.<sup>15</sup> Afortunadamente, las crónicas de indias eran también “ricas” en testimonios para legitimar esta versión de la historia. Solo bastaba elegir el fragmento adecuado. Así retoma y comenta Hernández de Alba esta cita de Lucas Fernández de Piedrahita sobre un episodio ocurrido en Tunja:

Las cargas del oro y las joyas, que por todas partes se recogieron en el patio desde la seis de la noche, fueron tantas que a cosa de las nueve, en que se acabó el saco se hizo de ellas un montón tan crecido, que puestos los infantes en torno de él, no se veían los que estaban de frente y los que se hallaban a caballo apenas se divisaban, como lo afirma el mismo Quesada. Todo esto se fundió para hacer monedas reales de España, anillos y objetos más modernos, aún herraduras de ‘oro bajo’, si creemos la historia ¿Qué podían importar al europeo un arte y una ideología de pueblos desaparecidos? (Hernández de Alba 1944, 9).

14. Según Rivet y Arsandaux en manos de las hordas colombianas la metalurgia karib-arawak tomó un nuevo auge y se enriqueció de conocimientos y técnicas nuevas (Rivet y Arsandaux 194,49, 67).

15. El texto de Hernández de Alba que acompaña este catálogo del Museo del Oro, deja ver con claridad que el discurso de Rivet era conocido por él, pues se refiere a los diversos grados de aleación de los objetos indígenas, y al uso del término “karikuri” como sinónimo de tumbaga. Sin embargo, prefiere ligar el mito del Dorado a la laguna de Guatavita, y no se refiere a las aleaciones de oro bajo como las distintivas de los objetos orfebres creados por los indígenas en el territorio colombiano.

El mapa de *La metalurgia en América según Rivet* funcionó en este catálogo sobre todo como un emblema de autoridad, pues al igual que suele ocurrir con este tipo de imágenes, al mismo tiempo que se graban en la memoria, se olvida o se cifra su significado, convirtiéndose así en parientes cercanas de los jeroglíficos.

## A modo de reflexión final

Inicialmente vimos cómo el “mapa-logotipo” fue el recurso empleado para continuar reforzando la relación entre la historia nacional y sus conmemoraciones con el desarrollo de la arqueología como heredera oficial del anticuarismo. Esta estrategia de representación cartográfica, desapareció de los boletines de arqueología y las revistas de etnología, pero se fortaleció en los siguientes catálogos del Museo del Oro. Esto se ve plasmado en las convenciones y el lenguaje plástico del mapa arqueológico elaborado por Luis Alberto Acuña y Julio Cesar Cubillos para el Instituto Etnológico y publicado en el segundo catálogo del Museo: omitiendo una variedad de preguntas e incertidumbres de las últimas exploraciones y reflexiones de los investigadores, esta imagen cartográfica se inclina por sugerir una representación arqueológica del país, libre de problemas. Así, a diferencia de lo que se pensaba años atrás sobre un aumento progresivo de hallazgos de zonas de interés arqueológico, lo que presenta este mapa es una disminución de las quince áreas nombradas en la carta geográfica que aparece en el catálogo de 1944, se pasa en este caso a trece.

¿A qué se debe este fenómeno? En primer lugar, como los límites del perímetro nacional están en este caso nítidamente establecidos, no era necesario mencionar la zona arqueológica de Chiriquí, ubicada en Panamá; en segundo lugar, frente a las incertidumbres sobre cómo nombrar e incluir la zona arqueológica del Putumayo, la solución fue simple: borrarla del mapa.<sup>16</sup> De esta forma la concentración de la arqueología en las cordilleras y los litorales, aspecto sobre el que nos llama la atención Piazzinni, se hace evidente en este mapa, donde ni la selva, ni los llanos

16. Esto a pesar de que se sigue mencionando en los textos la orfebrería y las piezas de estilo Chiriquí.



orientales, ni los territorios que perdió el país, estaban llamados a ser reconocidos. Incluso cuando existía el problema de denominar una cultura, como en el caso de las piezas encontradas en el bajo Magdalena, tan solo se dibujó la pieza y se nombró el río a cierta distancia, para evitar cualquier polémica. En los demás casos, los detallados dibujos de piezas emblemáticas elaborados por Acuña envuelven sutilmente los nombres que la tradición y la actualidad habían hecho familiares: Chibcha, Guane, Quimbaya, San Agustín, Tierradentro, entre otros.

Los límites indecisos para cada cultura quedaban así bellamente resueltos mediante el espacio pictórico en el que se ubicaban las imágenes de estatuas, tumbas, urnas, textiles y piezas orfebres, entre otros objetos. Tan solo basta comparar este mapa con aquel que el propio Acuña había elaborado en 1935 como guía geográfica de su ensayo sobre el arte de los indios colombianos, para comprender la intensidad de la purga y la limpieza que representaba esta imagen cartográfica de fácil lectura (figura 11).<sup>17</sup> En ese sentido, en los siguientes años el mapa-logotipo se distinguió por su tendencia a la simplificación y la estatización libre de cualquier tipo de problema de orden epistemológico o político, su objetivo fue el de adornar la imagen de la nación, con los tesoros del pasado.

---

17. Si bien se podría objetar que en el mapa de 1935 de Acuña, aparece más información, pues no solo se trata de un mapa con datos arqueológicos, sino también etnográficos, es importante tener en cuenta que durante los siguientes años, museos arqueológicos como el de Sogamoso también se esforzaron por presentar cartas geográficas basadas en datos etnográficos. En ese sentido, si bien podrían estar separadas, el catálogo del Museo del Oro hubiese podido incluir al lado de este mapa arqueológico, otro de carácter etnográfico. Tendremos que esperar hasta la década 1970 para comenzar a ver en los catálogos del museo la presencia de pueblos indígenas actuales.



**Figura 11. Mapa Arqueológico de Colombia.** Luis Alberto Acuña y Julio César Cubillos



*Fuente:* Banco de la República (1948, 27).



capacidad de una perspectiva científica de mayor alcance a los arqueólogos colombianos de aquellos años, pues de haber intentado, con mayor arrojo e imaginación, elaborar análisis comparados entre sus acotados espacios de estudio y otras geografías, no solo habrían descubierto semejanzas entre hallazgos ubicados en diferentes regiones del actual territorio nacional, sino que además hubiesen podido diluir el fantasma del croquis de la nación, para dar cuenta de fuertes vínculos y relaciones entre diversas áreas a lo ancho y largo del continente. Años después se establecería el concepto de área intermedia, pero incluso estas divisiones en grandes áreas se deshacen ante una mirada capaz de encontrar un mundo de prácticas y representaciones comunes que recorren como un río subterráneo la totalidad de América.

Finalmente, propusimos el mapa-emblema de Rivet (figura 12), con su gran escala situaba a las piezas del Museo del Oro dentro de una visión de conjunto de carácter “universal”, pero al mismo tiempo se constituía como una imagen silenciosa para el observador no iniciado. Este mapa, apareció en una nueva versión en catálogo del Museo del Oro de 1948, ahora sí acompañado de un breve texto del etnólogo francés. Así que, en 1944 era un mapa-emblema, en este caso aparece más claramente caracterizado como un mapa científico. Sin embargo, no deja de sorprender que en dicho escrito Rivet no haga referencia alguna a su trabajo publicado en 1946, y que solo se remita en la bibliografía a los artículos que elaboró, la mayoría de ellos en compañía con otros investigadores, hasta 1923. Con lo cual, se destacan los interrogantes: ¿Acaso se trataba de un texto que el etnólogo francés ya había ofrecido al Museo del Oro durante su estancia en Colombia y que por alguna circunstancia que no conocemos no fue publicado en el primer catálogo de 1944? O en su lugar ¿Fue una decisión voluntaria no mencionar el trabajo de 1946?

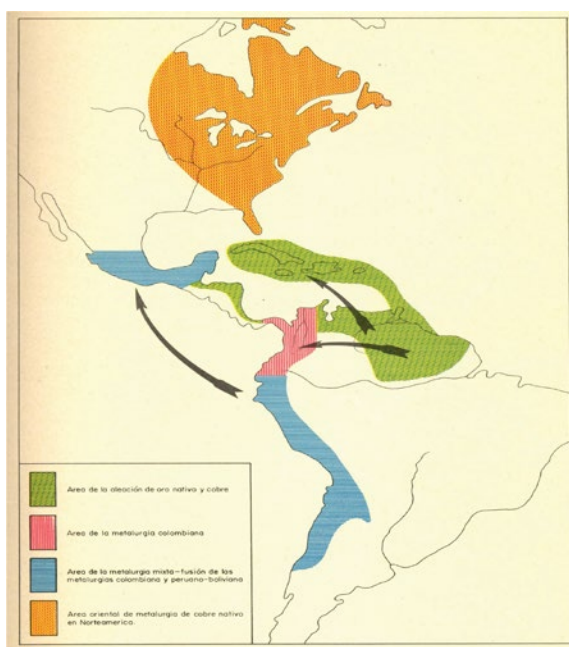
Lo que sí es un hecho es que para esta ocasión los juicios de Rivet sobre la metalurgia parecen edulcorados y aunque no haya renunciado del todo a ellos, se puede adivinar que elaboró este breve discurso con la plena conciencia de contribuir hasta donde le fuera posible al mito que sostenía el valor de la colección y del museo. De hecho, resulta extraño que incluso haga un guiño a la práctica de la

guaquería, reconociendo en ella una empresa promisorio. Estas son las palabras que abren su breve artículo:

La región americana, donde la industria del oro alcanza sin duda, su más grande desarrollo en la época precolombina, es la que corresponde actualmente a Colombia y a la República de Panamá. En todo este vasto territorio, las tumbas aborígenes son tan ricas en objetos de oro, que la búsqueda y excavación de estas sepulturas constituye allí una profesión extendida y a menudo bastante lucrativa (Rivet 1948, 22).

Esto indica que una vez más, en la época del despertar de las ciencias del hombre y los museos arqueológicos en Bogotá, una concepción mítica del espacio volvía a instalarse lentamente en el corazón de la ciudad: la leyenda del dorado adquiría cuerpo y se materializaba por fin en la colección de orfebrería del Banco de la República, aunque ya para ese entonces se denominaba Museo del Oro, permanecía cerrada al público y atesorada en los anaqueles de la sala de juntas de tan importante institución.

**Figura 12.** La metalurgia en América según Rivet. Museo del Oro, catálogo de 1948



**Fuente:** Banco de la República (1948, 20).

## Referencias

---

Acuña, Luis Alberto. 1935. *El arte de los indios colombianos (ensayo crítico a histórico)*. Bogotá: Escuelas Gráficas Salesianas.

Anderson, Benedict y Richard O’Gorman. 1993. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Banco de la República. 1944. *El Museo del Oro*. Bogotá: Imprenta del Banco de la República.

Banco de la República. 1948. *El Museo del Oro*. Bogotá: Imprenta del Banco de la República.

Cooke, Richard y Luis Alberto Sánchez. 2004. *Panamá: Cien años de República*. Panamá: Manfer.

Cubillos, Julio César. 1955. *Tumaco (notas arqueológicas)*. Bogotá: Minerva.

Del Castillo, Lina. 2011. “Educating the Nation”. En *Mapping Latin America. A cartographic reader*, eds. Jordana Dym & Karl Offen, 135-137. Chicago; London: The University of Chicago Press.

Díaz, Sebastián y Juan Carlos Henao, eds. 2016. *Minería y desarrollo. Tomo V. Historia y gobierno del territorio minero*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Didi-Huberman, George. 2005. *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora S.A.

Echeverri, Marcela. 2007. "Antropólogas pioneras y nacionalismo liberal en Colombia, 1941-1949". *Revista Colombiana de Antropología*. 43: 61-90.

García, Daniel. 2016. "Formas de ver y exhibir el patrimonio arqueológico indígena en dos museos de Bogotá (1938-1953)". *Hallazgos*. 13: 149-178.

Hernández de Alba, Gregorio. 1938. *Colombia: compendio arqueológico*. Bogotá: Editorial Cromos.

Hernández de Alba, Gregorio. 1944. "El oro de los indios colombianos". En *El Museo del Oro*, ed. Banco de la República. Bogotá: Imprenta del Banco de la República.

Jiménez Arbeláez, Edith. 1944. "Cultura del Bajo Magdalena". *Boletín del Museo Arqueológico*. 1: 45-48.

Jiménez Arbeláez, Edith. 1945. "Los Chibcha". *Boletín de Arqueología*. 2: 119-131

Jiménez Arbeláez, Edith. 1945. "Los guane. Lecciones de prehistoria para primeros conocimientos". *Boletín de Arqueología*. 3: 249-255.

Latour, Bruno. 2001. *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.

Nieto Mauricio, Sebastián Díaz y Santiago Muñoz. 2010. *Ensamblando la nación. Cartografía y política en la historia de Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Ochoa Sierra, Blanca. 1943. "Una técnica en la decoración de cerámicas". *Boletín del Museo Arqueológico*. 1: 9-14.

Piazzini, Carlo Emilio. 2012. "Arqueografías: una aproximación crítica a las cartografías arqueológicas de Colombia". *Boletín de Antropología*. 44: 13-49.

Rivet, Paul y Henri Arsandaux. 1946. *La Métallurgie en Amérique précolombienne*. París: Institut d'Ethnologie

Rivet, Paul. 1948. "Origen de la industria del oro en América". En *El Museo del Oro*, ed. Banco de la República. Bogotá: Imprenta del Banco de la República.

Tiedemann, Rolf. 2003. "Introducción". En *Obras. Libro V/vol. 1. Obra de los pasajes [vol. 1]*, por Walter Benjamin, 1-49. Madrid: Abada Editores S.L.





## El misterio de los misterios. Las islas Galápagos en Ecuador y la obra "El Origen de las Especies"

*The Mystery of Mysteries.  
The Galápagos Islands in Ecuador  
and the Work "The Origin of Species"*

**Ana Sevilla Pérez**

Universidad San Francisco de Quito (Quito, Ecuador)

■ <https://orcid.org/0000-0003-0075-3291>

Recepción: 8 de diciembre de 2016

Aceptación: 26 de junio de 2017

Páginas: 121-156

doi: <http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.61461>



i

# El misterio de los misterios. Las islas Galápagos en Ecuador y la obra “El Origen de las Especies”

*The Mystery of Mysteries.  
The Galápagos Islands in Ecuador  
and the Work “The Origin of Species”*

**Ana Sevilla Pérez\***

## Resumen

Charles Darwin menciona las islas Galápagos en dos secciones de su libro *El Origen de las Especies*. En comparación con otras fuentes de información, los datos recopilados en este archipiélago no son los protagonistas de su gran obra. Este hecho contrasta con la historiografía contemporánea y la cultura popular que otorgan un papel central a estas islas en su pensamiento. Cómo y cuándo Darwin resolvió el “Gran misterio de los misterios” y, en particular, el papel que desempeñó su visita a las islas Galápagos en este sentido, se han convertido en objeto de una considerable

\* Doctora en Estudios Políticos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Ecuador (Quito, Ecuador) y magíster en Estudios de la Cultura por la Universidad Andina Simón Bolívar (Quito, Ecuador). Profesora e investigadora asociada de la Universidad San Francisco de Quito (Quito, Ecuador). El artículo se deriva del proyecto de investigación *Darwin, Darwinism and Conservation in the Galapagos Islands: the Legacy of Darwin and its New Applications* financiado por la Universidad San Francisco de Quito. Una versión preliminar con el título “El misterio de los misterios: Galápagos y El Origen de las Especies” fue presentada como ponencia en el IV Simposio de Historia: el pasado, fundamento de una identidad colectiva, Quito, 22-24 noviembre 2016. Correo electrónico: anasevillaperez@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-0075-3291>

leyenda en la historia de la ciencia. Este artículo se basa en un análisis de *El Origen de las Especies* para entender el rol que cumplieron las impresiones y los datos recopilados en las islas Galápagos en el desarrollo de la teoría de la selección natural. Esta información fue claramente una fuente importante de inspiración, pero Darwin no descubrió la evolución en las islas. Los ejemplares recolectados en Galápagos no fueron la clave singular de su teoría de la evolución, tal como a menudo se lo presenta hoy en día. Décadas de experimentación sobre especies domésticas en Gran Bretaña proporcionaron la mayor parte de la evidencia para el desarrollo de su teoría.

**Palabras clave:** historia de la ciencia, selección natural, leyenda.

## Abstract

---

*Charles Darwin mentions the Galápagos Islands in two sections of his book The Origin of Species. Compared with other sources of information, data collected in this archipelago are not the leading character of his great work. This fact contrasts with contemporary historiography and popular culture, which bestow a central role on these islands in Darwin's thinking. How and when Darwin solved the "great mystery of mysteries" and, in particular, the role played by his visit to the Galápagos Islands in this regard have become the subjects of a remarkable legend in the history of science. This article, which is based on an analysis of The Origin of Species, aims to understand the role played by the impressions and data collected in the Galapagos Islands in the development of the theory of natural selection. This information was clearly an important source of inspiration, but Darwin did not discover evolution on the islands. The specimens collected in the Galápagos were not the singular key to his theory of evolution as is often portrayed today. Decades of experimentation on domestic species in Britain provided most of the evidence for the development of his theory.*

**Keywords:** history of science, natural selection, legends.

## Introducción

---

Las islas Galápagos son un archipiélago situado en el océano Pacífico a casi 1000 kilómetros de distancia de la costa ecuatoriana. La visita de Charles Robert Darwin a las Galápagos en 1835 duró cinco semanas, y sólo pasó diecinueve días desembarcado en cuatro de las doce grandes islas: San Cristóbal, Floreana, Santiago e Isabela.

Esta corta visita es narrada como un momento clave en la historia de la cosmología occidental, como el clímax de un proceso de secularización y el inicio de la comprensión científica de nuestro origen como organismos vivos (Quiroga y Sevilla 2016).

Antes de la publicación de *El Origen de las Especies*, en 1859, realmente no existía una buena respuesta alternativa a la pregunta de cómo llegó todo a existir (Dennett 1995). La única respuesta posible se basaba en la idea de un acto divino de creación. Eso es lo que William Paley (1802), el más importante representante del argumento del diseño inteligente, había dicho en su clásico *Natural Theology* escrito en 1802. Este autor desarrolla un argumento construido en torno a una serie de ejemplos que incluyen el encuentro con las piezas dispersas de un reloj, la comparación del ojo con un telescopio y la existencia de estructuras mecánicas finamente adaptados en los animales, como las articulaciones que funcionan como bisagras. Paley argumenta que todos estos ejemplos conducen a la deducción de la existencia de un creador inteligente. Su argumento es muy poderoso y reta a cualquier filósofo a construir una respuesta alternativa. Darwin enfrentó directamente el argumento de Paley afirmando que si existen diseños fantásticos en la naturaleza, pero que la selección natural permite explicar el diseño sin acudir a un diseñador.

Las islas Galápagos son consideradas como el lugar donde se guarda la clave del pensamiento de Darwin sobre la teoría de la evolución. Casi un siglo después de la publicación de su gran obra, Julian Huxley, biólogo evolutivo, el primer director general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), y el nieto del confidente de Darwin T.H. Huxley, escribió que eran las curiosas plantas y animales del archipiélago las que más que ninguna otra cosa convencieron a Darwin del hecho de la evolución (Eibl-Eibesfeldt 1958). La cita de Huxley

refleja una idea popular de que Darwin descubrió la evolución en las Galápagos. Esta narración de descubrimiento se reitera hoy en día en los reportajes de viaje a las islas, los documentales sobre naturaleza y la publicidad turística (Hennessy 2016).

Varios autores cuestionan esta narrativa, Frank Sulloway (1982a, 1982b, 1983, 1987, 2009), por ejemplo, propone que la conexión entre un momento particular que ocurrió durante la visita de Darwin a las Galápagos y su formulación de la teoría de la evolución es una construcción. Elizabeth Hennessy (2016) identifica esta construcción más bien como el producto de un momento particular en el surgimiento de un nuevo paradigma en las ciencias biológicas en el siglo XX y como un proceso político para producir políticas para el manejo del archipiélago. La falta de cuestionamiento sobre el rol que cumplieron las Galápagos en el pensamiento de Darwin también ha beneficiado la construcción de un concepto eurocéntrico de las islas, su historia humana y sus luchas por la conservación. A través de esta perspectiva dominante, las islas son vistas principalmente como parte de una comunidad internacional y sus esfuerzos por mantener un laboratorio de selección natural: las Islas que Darwin vio. Cualquier conexión con el Estado ecuatoriano es inútil e irrelevante.

A su vez, Edward Larson (2001) presenta un ejemplo de esta tendencia. Larson vincula constantemente la historia de las islas Galápagos con diversos intereses internacionales —principalmente científicos—, sin contemplar el hecho que las Galápagos es parte del territorio del Ecuador desde 1832 y que el Estado, sus élites y poblaciones migratorias han forjado el destino del archipiélago. Además, estas han desempeñado un papel importante en la política local y en el discurso del Estado ecuatoriano (Sevilla 2016b).

Sulloway (1987) traza esta leyenda en la historia de la ciencia en función de tres elementos fundamentales. El primer mito es que Darwin tuvo una conversión de tipo *eureka* durante su breve visita a las islas Galápagos. Este mito sugiere que el naturalista inglés arrojó las restricciones de su pensamiento creacionista cuando fue confrontado con la evidencia abrumadora del archipiélago. El segundo mito es que las islas presentaron a Darwin un paradigma básico para su teoría. Esta concepción argumenta que el concepto de selección natural fue construido en gran medida con la obtención de pruebas tomadas durante la visita al archipiélago. El

tercer mito se basa en la idea de que Darwin dedujo, sin ayuda de nadie más, casi todo lo que hay que saber acerca de la evolución en las Galápagos.

Las islas si proporcionaron a Darwin algunas pistas decisivas, pero “El Origen de las Especies” es el producto de 24 años de pensamiento e investigación (1835-1859), no de las cinco semanas que Darwin pasó en el archipiélago o los cinco años que pasó a bordo del *H.M.S. Beagle* en su viaje alrededor del mundo. Él no descubrió la evolución en las islas Galápagos, sino que se convenció de la transmutación de las especies a través de la reflexión sobre sus experiencias y especímenes una vez de vuelta en Gran Bretaña (Sulloway 1982b, 2009; Browne 1995; Hennessy 2016).

## Del viaje en el barco Beagle al Origen de las Especies

---

*In the Galapagos both in space and time, we seem to be brought somewhat near to that great fact —that mystery of mysteries— the first appearance of new beings on this earth.*

Darwin (1845, 378)

Durante su estancia en las islas, el capitán del *H.M.S Beagle*, Robert Fitzroy, se ocupó en trazar el mapa del archipiélago. Su mapa era extremadamente preciso y se mantuvo en uso hasta 1942. De hecho, Fitzroy hizo la primera recomendación de que el *H.M.S Beagle* debía visitar las Galápagos en 1831 al Director del Servicio Hidrográfico de la Marina británica, quien era el responsable de emitir las instrucciones del Ministerio de la marina para el viaje (Fitzroy 1831). Estas instrucciones sugirieron que el *H.M.S Beagle* debía navegar hacia las Galápagos y, si las condiciones lo permitían, debía investigar ese grupo de islas (Fitzroy 1839, 33).

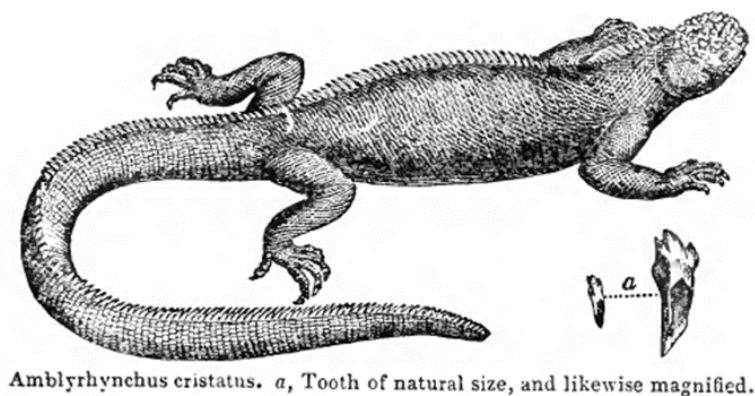
Es imposible negar la íntima relación entre ciencia e imperio en el desarrollo de la carrera de Darwin como naturalista. El *H.M.S Beagle* navega hacia el Pacífico en busca de datos cartográficos precisos, justo después de los movimientos de in-

dependencia de los pequeños países de América Latina. El viaje del barco se debe interpretar dentro de este marco de negociaciones imperiales y la posibilidad de definir nuevas zonas de influencia para las potencias europeas.

Antes de la navegación hacia el archipiélago, Darwin anticipa su ansiedad por las islas Galápagos, en una carta escrita a su hermana Caroline desde Lima. Declara que la geología y zoología de estas islas deben ser tremendamente interesantes (Darwin 1835a). También escribe a su primo W. D. Fox y le cuenta que espera con ansias la visita a las Galápagos, con más interés que cualquier otra parte del viaje (Darwin 1835b).

Mientras el *H.M.S Beagle* se movía metódicamente alrededor del archipiélago, Darwin tomó cada oportunidad que se le presentó para ir a tierra, donde hizo varias observaciones sobre la geología y la biología de las islas. Estas observaciones se registraron en uno de sus cuadernos de campo; el que utilizó en las Galápagos se etiqueta “*Galápagos. Otaheite Lima*”. Los registros de las islas consisten en una sucesión de 34 páginas donde se ve el encanto de Darwin con las formaciones volcánicas y su determinación por hacer importantes colecciones de plantas y animales (ver ejemplo en figura 1). Las notas lo muestran claramente como un observador activo que estaba constantemente comparando e investigando mientras inspeccionaba las islas (Chancellor & Keynes 2006).

**Figura 1.** Iguana marina de Galápagos



Fuente: Darwin (1845, 385).



En su libro *El Viaje del Beagle*, Darwin (1839) dedica un capítulo entero a la descripción de su visita al archipiélago de Galápagos (Capítulo XVII). La narración de la primera vez que pone pie en una de las islas muestra su decepción y contrasta drásticamente con las expectativas que había expresado en su correspondencia (Darwin 1835a, 1835b). Para el naturalista inglés, nada podía ser menos atractivo que la primera imagen (Darwin 1839, 373) de la isla de San Cristóbal. Los montículos dispersos con restos de antiguos cráteres y los campos rotos de lava basáltica negra completaban un escenario muy pobre que mostraba pocas señales de vida. Era precisamente la vida y sus diversas formas que Darwin estaba buscando. A pesar de este escenario inhóspito, él trató con diligencia de recoger el mayor número de plantas posibles y llegó a la triste conclusión de que sus esfuerzos no serían retribuidos, porque las malas hierbas que recogía correspondían más a una flora ártica que a una flora ecuatorial (Darwin 1839, 374).

A medida que pasaban las semanas, él fue descubriendo estas islas pequeñas, áridas y rocosas, y se asombró de la cantidad de fuerza creativa (Darwin 1839, 398) que estas encerraban. Uno de los elementos más notables que observó fue que las diferentes islas estaban habitadas por un conjunto diferente de seres (Darwin 1839, 393-394). La importancia de las islas Galápagos en el pensamiento de Darwin debe entenderse dentro del marco de la distribución de las especies (Sevilla 2016a), punto que es considerado por él como uno de los argumentos fuertes de su teoría (Darwin 1859).

Para Darwin, la historia natural de las islas era particularmente curiosa y merecía mucha atención. Observó la mayoría de producciones orgánicas, estas eran creaciones aborígenes, que no se encontraban en ninguna otra parte del mundo. Incluso, él miró que existían diferencias entre los habitantes de las diferentes islas, pero que todos mostraban una marcada relación con las poblaciones de América, aunque estén separados de ese continente por un espacio abierto de océano de entre 500 y 600 millas de ancho. Este caracterizó al archipiélago como un pequeño mundo en sí mismo, o más bien como un satélite unido a América, de donde habría obtenido unos pocos colonos perdidos y el carácter general de sus habitantes. Darwin concluyó que en las Galápagos, tanto en el espacio como en el tiempo (figura 2), parecemos acercarnos un poco a ese gran hecho —el misterio de los misterios—, la primera aparición de nuevos seres en esta tierra (Darwin 1845, 377-78).



cuperarse de su asombro, se sorprenderían de nuevo por el indescifrable misterio de los misterios: la primera aparición de nuevos seres en esta tierra (Darwin 1845, 378).

Después de esta presentación, Darwin entra en materia para describir el proceso de elaboración de su teoría. El tono del texto cambia dramáticamente a medida que pasa de una historia de aventuras y enigmas seductores hacia una narración más ortodoxa sobre disciplina y paciencia. Afirma que a su regreso del viaje del *Beagle*, en 1837, se le ocurrió que podría trabajar sobre la cuestión del origen de las especies mediante la acumulación y reflexión sobre todo tipo de hechos para iluminar el tema (Darwin 1845, 378). Este invierte cinco años en la búsqueda de datos y sólo entonces se permite especular un argumento y produce su esbozo de conclusiones en 1844. A partir de entonces hasta la publicación de *El Origen de las Especies* en 1859 (Darwin 1859), persiguió constantemente el mismo objetivo. Este se disculpa por su larga explicación sobre métodos e insiste en que quiere mostrar que su decisión no ha sido precipitada.

Después de estos largos años de recopilar pruebas pacientemente, de repente, se precipita. Darwin necesitaba dos o tres años más para publicar, pero las condiciones intelectuales de la época no permitieron que esto suceda. Él se ve obligado a circular sus ideas bajo la forma de un resumen; califica lo que hoy se considera como una de las obras que define nuestro tiempo, como un escrito imperfecto y apresurado. Su obra carece de referencias y de autoridad e incluye demasiados errores. Darwin pide al lector que confíe en sus datos. Ofrece publicar en el futuro más detalles y argumentos.

¿De qué se trata el “resumen” de Darwin? El título completo del libro es *El Origen de las Especies* por medio de la selección natural, o la preservación de las razas favorecidas en la lucha por la vida. Este se refiere a la cuestión del origen de las especies desde un punto de vista muy específico. Comienza diciendo que si un naturalista considera el origen de las especies, es muy probable llegar a la conclusión de que cada especie no ha sido creada independientemente sino que ha descendido de otra especie. Pero esta conclusión ni siquiera comienza a responder a la pregunta. No es satisfactoria para Darwin. La clave de su argumento es entender “cómo” se modificaron las especies para llegar a la perfección de estructura y adaptación que nos hace sentir admiración. El estudio se centra en los mecanismos

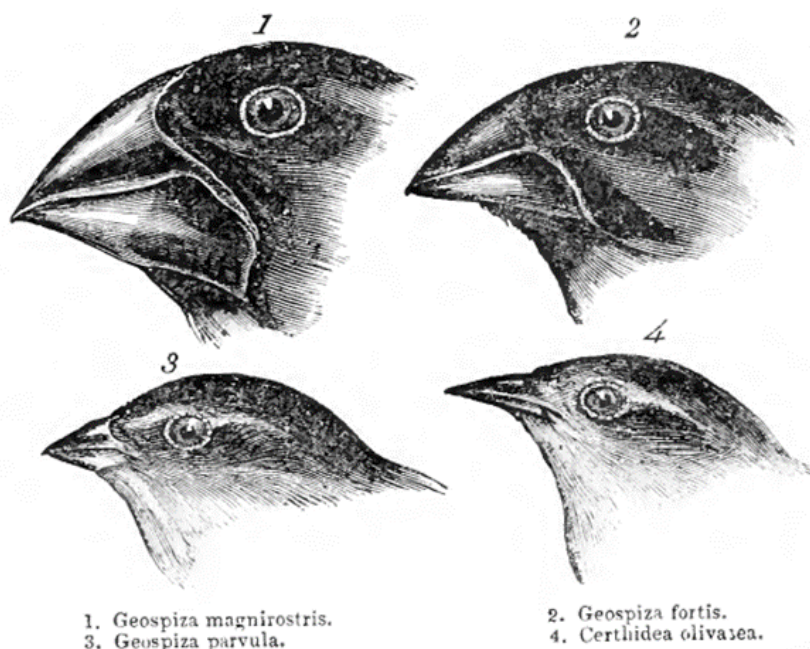
de adaptación y modificación; algo que él califica como un oscuro problema. Se concentra en el mundo de los animales y las plantas domésticas. Como el título de su primer capítulo anuncia, la variación en estado de domesticación se convierte en un ingrediente definitorio en la teoría que elabora de forma metódica.

Según Peter Bowler (2009), este es precisamente el gran elemento de originalidad en la obra de Darwin. De hecho, estudia patrones y saca conclusiones que habían sido rechazados por otros naturalistas. El gran debate al que alude el método innovador y controversial de Darwin es el problema de la reversión. El argumento dominante, en su medio intelectual, asumía que las variedades domésticas, cuando regresaban a su estado salvaje, volvían a tener características aborígenes. De ahí se deducía que no era posible sacar ninguna conclusión del mundo de lo doméstico para entender a las especies en estado natural. En relación con este debate, Darwin declara que se esforzó en vano para descubrir los hechos sobre los que se basaba esta declaración que se había hecho tantas veces y con tanta audacia. Él concluye que es muy difícil probar que esta hipótesis sea cierta. De hecho, considera que muchas de las variedades domésticas más marcadas no podrían vivir en estado salvaje (Darwin 1859, 14).

Stephen Gould (1977, 41) reflexiona con humor sobre el contenido del primer capítulo de Darwin en comparación con nuestras expectativas del mismo y afirma, con razón, que existe cierta disonancia. Uno podría esperar que el primer capítulo de un libro tan revolucionario como *El Origen de las Especies* se ocupe de cuestiones cósmicas, dice Gould. Podríamos añadir a la apreciación de este investigador, que también podríamos esperar que en su primer capítulo Darwin nos transporte a tierras exóticas e inhóspitas, como el primer párrafo de su introducción anticipa tan maravillosamente. Pero el primer capítulo que escribe Darwin no hace ninguna de estas cosas: ¡habla sobre palomas domésticas! De hecho, teniendo en cuenta que siempre es mejor enfocarse en un grupo específico, Darwin se ocupa de las palomas domésticas. Cría en su casa todas las razas que fue capaz de comprar u obtener, y colecciona las pieles de palomas provenientes de varias partes del mundo. Él también trabaja en conjunto con varios eminentes criadores y se une a dos de las Sociedades de Palomas de Londres (Darwin 1859, 20).

¿Y dónde quedan los pinzones de Galápagos? O los pinzones de Darwin (ver figura 3) como se les conoce popularmente después del trabajo de David Lack (1947). Cumplirían con las expectativas “cósmicas” de Gould? ¿Por qué Darwin no escribió un primer capítulo basado en estos pequeños pájaros desconocidos y misteriosos que vienen de tierras lejanas?

**Figura 3.** Pinzones de Galápagos por Charles Darwin



Fuente: Darwin (1845, 379).

## La mirada de Darwin en las islas Galápagos

¿Qué hizo Darwin en las islas Galápagos y cómo su visión revolucionaria en cuanto al origen de las especies vino después de una serie de observaciones amplias y muchas veces apresuradas y colecciones incompletas? La importancia del archipiélago tiene que ser entendida dentro del marco de la distribución de las especies (Sevilla 2016a), tema que es considerado por Darwin como uno de los puntos fuertes de

su teoría tal como considera la imperfección del registro geológico y la órganos de extrema perfección como las dificultades de su teoría (Darwin 1859).

El maestro y promotor de Darwin en la Universidad de Cambridge, el profesor John Henslow, le introdujo en el estudio de la distribución geográfica de las especies. Había una necesidad de formular una explicación sobre cómo llegaron los organismos a distribuirse a través de la superficie de la Tierra. Una opción era pensar que las especies colonizaron nuevas localidades flotando como semillas a través del océano. Otra posibilidad era pensar en que existieron, hace millones de años, puentes que conectaban los distintos continentes.

De hecho, esta discusión tenía una larga tradición en Gran Bretaña, donde se sugirieron muchas interpretaciones para comprender los patrones de distribución de animales y plantas sobre el planeta. Como Janet Browne (1992) propone, estas investigaciones estuvieron íntimamente relacionadas con el desarrollo de la ideología del colonialismo, tanto en la forma en que se obtuvieron las muestras como en su práctica y teoría. Las funciones imperiales de viajes de exploración, tales como el viaje del *Beagle*, jugaron un papel crucial en este sentido. Más aún, centros de acumulación (Latour 1987) como el Real Jardín Botánico de Kew en Londres fueron críticos para el establecimiento de patrones entre la idea de las regiones biogeográficas y una creciente ethos imperial. La biogeografía hizo énfasis en la idea de regiones o “naciones” de plantas y animales. Era una ciencia impulsada por la preocupación por descubrir especies útiles para Europa, y cumplió un rol fundamental en el crecimiento del Imperio Británico durante los siglos XVIII y XIX (Brockway 1979).

Darwin comprendió la información que necesitaba reunir para apreciar los extraños vínculos entre la flora y la fauna de las islas oceánicas y los continentes. Estaba fascinado por la conexión geográfica entre las costas de América del sur y las islas vecinas, incluyendo el famoso archipiélago de Galápagos. Se preguntó por qué las especies en las islas cercanas fueron similares al continente. Las explicaciones tradicionales, que habían sido presentadas por los principales naturalistas de la época, como el suizo Louis Agassiz (1807 – 1873) de la Universidad de Harvard, no fueron satisfactorias para él. Agassiz defendió la idea de que cada organismo había sido creado especial-



mente para su entorno geográfico. Este vio en la naturaleza que la relación armónica entre los seres vivos y su entorno era evidencia del plan de un Creador. Presentó su teoría en su obra *Essay on classification* publicada en 1857 (Agassiz 1857). El naturalista también argumentó que no existía evidencia ni en la naturaleza ni en el record paleontológico de cambios graduales. Utilizó el ejemplo de animales como el tiburón que no ha manifestado cambios durante períodos muy largos de tiempo (Numbers 1998).

El suizo también utilizó a las islas Galápagos como una fuente de datos para comprobar sus teorías (Gould 1980; Sevilla Perez 2016). Con el tiempo, la teoría de la selección natural de Darwin pondría en entredicho los principios de la teoría especial de la creación. Para resolver el rompecabezas de las islas oceánicas, Darwin reflexionó sobre los diferentes medios para transportar las especies desde el continente a las islas. En la década de 1850 se embarcó en una serie de experimentos para probar que una variedad de métodos de dispersión oceánicas eran posibles (Darwin 1857 y 1882).

Las islas fueron un claro argumento para ampliar la comprensión de estas relaciones. El interés principal de Darwin tenía que ver con la distribución geográfica. Quiso saber si la flora del archipiélago pertenecía a América o era peculiar. Hizo un esfuerzo por recolectar todos los especímenes que pudo en las islas, y anunció a Henslow en una carta que había “trabajado duro”. Darwin escribe que recogió todas las plantas que pudo ver en flor y esperaba que su colección pudiera ser de algún interés para Henslow (Darwin 1836). De hecho, durante los cinco años de su expedición alrededor del mundo, él mantuvo una correspondencia constante con su antiguo profesor de Cambridge. Estas cartas tienen muchas instrucciones de Henslow sobre embalaje, etiquetado y recolección:

*Avoid sending scraps. Make the specimens as perfect as you can, root, flowers & leaves & you can't do wrong. In large ferns & leaves fold them back upon themselves on one side of the specimen & they will get into a proper sized paper. Don't trouble yourself to stitch them—for the really travel better without it—and a single label per month to those of the same place is enough except you have plenty of spare time or spare hands to write more (Henslow 1833: 1).*

A pesar de la participación de Henslow durante el viaje, describió sólo una pequeña parte de la colección de plantas de Darwin de las Galápagos; Joseph Dalton Hooker describió las plantas restantes en 1846.

El *H.M.S. Beagle* ancló primero en la isla de Chatham. El capitán Fitzroy pasó ocho días inspeccionando la costa y Darwin hizo cinco desembarcos cerca de lo que hoy se llama Puerto Baquerizo Moreno. Recogió muchas especies de plantas y quedó muy impresionado por la vida de los reptiles. Darwin también notó la semejanza entre los cucuve de las islas y aquellos con los que se había familiarizado en la costa occidental de América del sur (ver figura 4).

**Figura 4.** Cucuve de Galápagos



Darwin vinculó las aves de Galápagos con sus equivalentes en el continente, y se preguntó si podría haber más similitudes entre las plantas del continente y las del archipiélago. Estas son preguntas cruciales que plantean la cuestión de las relaciones globales de las especies y su distribución geográfica.

El *H.M.S Beagle* luego navegó a la isla de Charles. Darwin tuvo tres días para pasar en tierra. Fue ahí donde tuvo una conversación con el vicegobernador inglés Nicholas Lawson sobre las tortugas gigantes de Galápagos. Lawson le dijo a Darwin



que las tortugas mostraban ligeras variaciones en la forma del caparazón. El gobernador afirmó que, al ver una tortuga, podía afirmar con certeza a qué isla pertenecía (Keynes 2000, 291). Unos días más tarde, el barco llegó a la isla Albemarle, y Darwin fue a tierra para recoger nuevos especímenes.

El *H.M.S Beagle* entonces navegó para examinar las costas de Abingdon, Tower y de Bindloe. Luego llegaron a la isla James donde Darwin se desembarcó durante nueve días. El naturalista inglés se asombró por el número de tortugas gigantes.

Diez años después, en la segunda edición del “Viaje del Beagle” (Darwin 1845, 394), Darwin explica que cuando comparó los numerosos especímenes de cucuves, descubrió, para su asombro, que todos los de la islas Charles pertenecían a una especie, todos de Albemarle a otra y todos los de James y Chatham a una tercera especie. El cucuve parecía ser singular en cada isla. Él relacionaría este hecho con la conclusión que había obtenido de la observación de Lawson, es decir que cada isla manifestaba un tipo diferente de caparazón de tortuga. Este paralelismo se convertiría en una importante prueba de lo que Darwin tenía en mente: la idea de patrones en la forma en que las especies se distribuyen en el reino animal. La siguiente declaración muestra este importante descubrimiento (Darwin 1845, 394):

*I never dreamed that islands about 50 or 60 miles apart, and most of them in sight of each other, formed of precisely the same rocks, placed under a quite similar climate, rising to a nearly equal height, would have been differently tenanted; but we shall soon see that this is the case.*

Darwin termina su descripción de esta intuición con un comentario irónico, cuando habla del destino de la mayoría de los viajeros, quienes descubren lo que es más interesante en cualquier localidad sólo cuando están por salir. No obstante, confirma estar agradecido porque obtuvo materiales suficientes para establecer este hecho extraordinario en la distribución de los seres orgánicos. De hecho, como señala Sulloway (1982a, 19), él aparentemente continuó tratando la observación del vicegobernador acerca de las tortugas y sus propias conclusiones con respecto a los cucuves como irregularidades aisladas. Si hubiera apreciado plenamente las inferencias fundamentales de estos hechos, nunca habría permitido que sus compañeros del barco se comieran y

luego tiraran las treinta tortugas adultas traídas a bordo del barco como una fuente de carne fresca para la navegación a través del Pacífico (Fitzroy 1839, 498).

La descripción de Darwin de las islas contrasta con la interpretación del capitán Fitzroy. De hecho, donde él ve gradaciones y variación, Fitzroy ve elementos fijos. El capitán del *H.M.S Beagle* afirma que todos los pájaros pequeños que viven en estas islas cubiertas de lava tienen picos cortos, muy gruesos en la base. Él describe esta característica como una de esas admirables provisiones de la Sabiduría Infinita por la cual cada cosa creada se adapta al lugar para el cual fue pensada (Fitzroy 1839, 503). Por su parte, sospecha que estas aves difieren ligeramente en estructura y llenan el mismo lugar en la naturaleza, por lo cual deberían ser consideradas como variedades y no especies. Este cambio fundamental de paradigma permite al naturalista prever que la zoología de los archipiélagos podría producir información importante que socavaría la estabilidad de las especies.

Darwin necesitaba un ornitólogo para analizar su colección de aves de las islas Galápagos. Quería averiguar si los diferentes cucuves del archipiélago pertenecían a la misma especie o podían considerarse especies separadas. El joven ilustrador de aves y ornitólogo John Gould se encargaría de analizar la colección. A diferencia de Henslow, Gould respondió rápidamente a las inquietudes de Darwin y confirmó que había tres especies de cucuves en la colección. También señaló que un número de aves que había recolectado sin registrar las islas específicas a las que pertenecían, debían agruparse como una serie de pinzones de tierra. Gould afirma que estas aves tienen una forma tan peculiar que deben ser considerados como miembros de un grupo enteramente nuevo, que contiene 14 especies, y parece estar estrictamente confinado a las Islas Galápagos (Gould 1837, 4).

Como sostiene Sulloway (1982a), el informe de Gould fue la primera relación en la intrincada historia de los “pinzones de Darwin” que ha influido en la comprensión del trabajo en las Galápagos. Contrariamente a la leyenda de la historia de la ciencia que ha vinculado la colección de pinzones de Darwin a sus primeras opiniones teóricas sobre la evolución, lo que Sulloway (1982a, 32) demuestra es

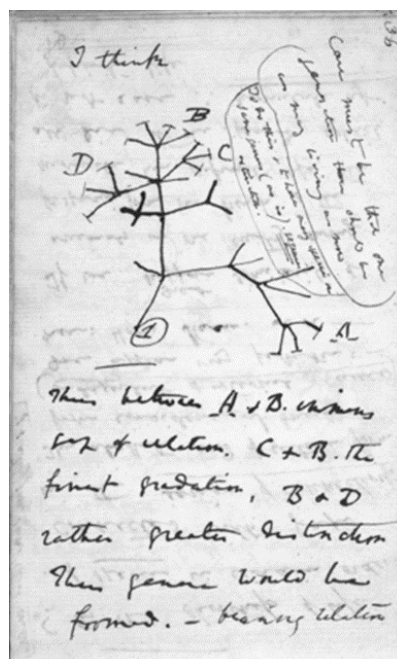
que en realidad sucedió al revés. Es decir, fueron las perspectivas evolutivas de éstas las que finalmente le permitieron comprender el caso complejo de los pinzones.

En 1837, Darwin profundiza sus pensamientos en el debate sobre la estabilidad o mutabilidad de las especies. Las implicaciones de los cucuves y las tortugas de Galápagos son reevaluadas. Comienza su primer cuaderno sobre “Transmutación de especies” donde se refiere a sus impresiones en Galápagos:

*Let a pair be introduced [to an area] and increase slowly, from many enemies, so as often to intermarry; who will dare say what result? According to this view, animals on separate islands ought to become different if kept long enough apart, with slightly different circumstances. Now Galapagos tortoises, mockingbirds, Falkland fox, Chiloe fox, English and Irish hare (Darwin 1837-1838, 7).*

Y muchas páginas más adelante dibujan su conocido diagrama de ramificación (figura 5) que ilustra cómo las diferentes especies podrían estar ligadas entre sí por descendencia común (Darwin 1837-1838, 172-180).

**Figura 5.** Diagrama de ramificación de Charles Darwin



Fuente: Darwin (1837-1838, 36).

Pero la pregunta quedaría sin respuesta. Aunque, poco a poco, Darwin iba teniendo más confianza en el poder heurístico de su teoría, la evidencia en la cual se basaba era todavía insuficiente. Como señalan Chancellor y Keynes (2006), tres especies de cucuves en tres islas del Pacífico no serían suficientes para persuadir a nadie. Él se concentró entonces en su colección de plantas de Galápagos, que aún esperaban el análisis de Henslow. En 1843 decidió pedirle al botánico Joseph Dalton Hooker que se hiciera cargo. Las inquietudes tenían que ver con la distribución geográfica: cuántas de las especies de Galápagos eran iguales a los hallazgos sudamericanos y cuántas eran únicas en las islas, se presenta un interrogante ¿Existían plantas exclusivas a una sola isla?

Hooker estableció que los especímenes de Darwin mostraban vínculos claros con colecciones sudamericanas y sus conclusiones sobre la particularidad de la flora del archipiélago fueron sorprendentes: de un total de 217 especies recogidas, encontró que 109 estaban confinadas al archipiélago y 85 especies de ese grupo se limitaban a una sola isla (Darwin 1845, 395-397).

Darwin tenía ahora algo en qué trabajar. Podría sacar conclusiones importantes de sus primeras reflexiones sobre las aves, las plantas y la geología de las islas Galápagos y su relación con la flora y fauna sudamericana. Como hemos dicho anteriormente, convertiría estas hipótesis en uno de los elementos clave para apoyar la teoría de la selección natural: la distribución geográfica.

## Las islas Galápagos en *El Origen de las Especies*

Darwin menciona las islas Galápagos en dos secciones de su libro “El Origen de las Especies”. De hecho, en comparación con otras fuentes de datos, la información procedente del archipiélago es poco tratada en esta obra. Esto contrasta con la historiografía contemporánea y la cultura popular que dan un papel tan importante a las islas en el pensamiento de Darwin. La primera mención está en el segundo capítulo, trata sobre procesos de variación en la naturaleza —a diferencia del primer capítulo que trata sobre variación bajo estados de domesticación—. Él está dis-

cutiendo sobre la dificultad de determinar si una forma debe ser clasificada como una especie o una variedad. Menciona las Galápagos como ejemplo:

*Many years ago, when comparing, and seeing others compare, the birds from the separate islands of the Galapagos Archipelago, both one with another, and with those from the American mainland, I was much struck how entirely vague and arbitrary is the distinction between species and varieties* (Darwin 1859, 48).

La segunda sección, se encuentra en el capítulo 12 “Distribución geográfica – continuación” bajo el subtítulo “Sobre los habitantes de las islas oceánicas” (Darwin 1859, 388-406). El argumento gira en torno a la consideración de diferentes hechos que se refieren a la verdad de dos teorías antagónicas: la teoría de la creación independiente y la teoría de la descendencia con modificación. La discusión de las producciones insulares desempeña un papel crucial en este debate. Este observa que el número de especies que habitan en islas oceánicas es pequeño comparado con las mismas áreas continentales. Siguiendo este hecho, Darwin describe una dificultad fundamental de la teoría de la creación independiente:

*He who admits the doctrine of the creation of each separate species, will have to admit, that a sufficient number of the best adapted plants and animals have not been created on oceanic islands* (Darwin 1859, 388).

La falta de muchas plantas y animales en las islas oceánicas se agrava por las acciones de los hombres en la dispersión de las formas vivas. Menciona que el hombre ha proveído, sin intención, a las islas oceánicas de varios animales y plantas de una manera mucho más completa y perfecta que la naturaleza. Esto demuestra que las islas pueden soportar diferentes tipos de plantas y animales. También habla del endemismo en las islas oceánicas, donde, aunque el número de especies de habitantes es escaso, la proporción de especies que no se encuentran en ninguna otra parte del mundo es a menudo muy grande. En este caso utiliza nuevamente Galápagos como ejemplo. Compara el número de aves endémicas con el número encontrado en cualquier continente y luego compara el área de las islas con la del continente, para probar que la proporción de animales endémicos es muy grande.

Darwin afirma que este hecho curioso es inteligible bajo su teoría de la selección natural, ya que las especies que ocasionalmente llegan después de largos intervalos a un distrito nuevo y aislado y que tienen que competir con nuevas formas de vida, serán eminentemente susceptibles de modificación y producirán a menudo grupos de descendientes modificados (Darwin 1859, 389).

La deficiencia en ciertas clases de animales es otro rasgo que atrae la atención de él. Otros habitantes al parecer ocupan estos espacios vacíos en la economía de la naturaleza de las islas oceánicas. En las Galápagos, menciona a los reptiles que toman el lugar de los mamíferos. En cuanto a las plantas, cita las conclusiones de Hooker sobre el número proporcional de los diferentes órdenes: son muy diferentes de lo que se encuentran en otras partes. Por otra parte, explica estos casos, no sólo en función de las condiciones físicas de las islas, sino también en relación con la facilidad de inmigración.

Darwin continúa esta sección de *El Origen de las Especies* describiendo los muchos pequeños hechos notables respecto a los habitantes de islas remotas. Habla de las hermosas semillas con gancho de las plantas endémicas de ciertas islas que no son habitadas por mamíferos, a pesar de que las semillas con gancho son una adaptación para el transporte de semillas por la lana y la piel de los cuadrúpedos. Es el caso de la *Tribulus cistoides* o cacho de chivo presente en las islas. Este rompecabezas no presenta ninguna dificultad en la visión de este científico:

*For a hooked seed might be transported to an island by some other means; and the plant then becoming slightly modified, but still retaining its hooked seeds, would form an endemic species, having as useless an appendage as any rudimentary organ* (Darwin 1859, 392).

También menciona la existencia de árboles o arbustos pertenecientes a órdenes que en otros lugares incluyen sólo especies herbáceas. Debido a su tendencia a rangos confinados, los árboles, a diferencia de las plantas herbáceas, tienen pocas probabilidades de alcanzar islas oceánicas distantes. Por lo tanto, una planta herbácea, cuando se establece en una isla, sólo tendrá que competir con otras plantas herbáceas. En este escenario, podría ganar una ventaja creciendo más alto y más alto y superando a las otras plantas.

Él se refiere a la *Scalesia pedunculata* que es un arbusto de la familia de las margaritas que crece hasta quince metros de alto y forma densos bosques en las islas Galápagos:

*Natural selection would often tend to add to the stature of herbaceous plants when growing on an island, to whatever order they belonged, and thus convert them first into bushes and ultimately into trees* (Darwin 1859, 392).

Otro hecho notable para Darwin es la ausencia de órdenes completas en las islas oceánicas. Este es el caso, por ejemplo, de los Batracios (ranas, sapos, tritones), estos nunca se han encontrado en las islas que están incrustadas en los grandes océanos. Darwin afirma que se ha esforzado por verificar esta afirmación y la encontró verdadera. Dada la ausencia general, no puede explicarse por las condiciones físicas de las islas —particularmente adecuadas para estos animales—, él alega que no existen batracios en las islas oceánicas debido a su gran dificultad para ser transportados: estos animales y sus crías mueren inmediatamente al contacto con el agua de mar. Concluye esta sección reflexionando una vez más sobre los límites de la teoría de la creación *“But why, on the theory of creation, they should not have been created there, it would be very difficult to explain”* (Darwin 1859, 393).

Las islas oceánicas, como las Galápagos, y sus pequeños “hechos notables” (Darwin 1859, 392), no sólo desempeñan un papel crucial como contra argumentos para la teoría de la creación especial, sino que también permiten a este investigador cuestionar el concepto de puentes terrestres como una explicación de la dispersión de las criaturas vivientes. Todas las observaciones anteriores sobre los habitantes de las islas oceánicas, a saber, la escasez de especies, la riqueza de las formas endémicas en clases particulares, las proporciones singulares de ciertos órdenes de plantas, las formas herbáceas que se han convertido en árboles, la ausencia de grupos enteros como el de los batracios, entre otros; son explicados por Darwin por el concepto de medios ocasionales de transporte que han sido ampliamente eficientes a largo plazo. Él considera la idea, que las islas oceánicas estuvieron conectadas por tierra continua con el continente más cercano es sustancialmente incorrecta. Si esto hubiera sido así, la migración de animales y plantas probablemente habría sido más completa y no se encontrarían los espacios vacíos en la economía de la naturaleza, característicos de las islas oceánicas.



La discusión de los puentes terrestres lleva a Darwin al hecho más llamativo e importante (Darwin 1859, 397) con respecto a los habitantes de las islas: su afinidad con los del continente más cercano, sin ser realmente la misma especie. Él usa las islas Galápagos de nuevo como un ejemplo para ilustrar estos hallazgos. Como hemos mencionado, el archipiélago está situado bajo el ecuador, entre 500 y 600 millas de las costas de América del sur. En este grupo de islas Darwin observa que casi todos los productos de la tierra y del agua llevan el sello inconfundible del continente americano (Darwin 1859, 398). Este reflexiona sobre la evaluación de Gould de las aves de Galápagos. El ornitólogo clasificó veinticinco de las veintiséis aves terrestres como especies distintas. ¿Se supone que estas aves han sido creadas en las islas a pesar de mostrar una afinidad estrecha con las especies americanas? Esta pregunta se aplica a los otros animales, y a casi todas las plantas, como Hooker (1847) muestra en sus memorias sobre la Flora de Galápagos califica como una obra admirable.

Darwin reflexiona sobre la paradoja de mirar a los habitantes de estas islas volcánicas en el pacífico, distantes en varios de cientos de millas del continente y, sin embargo, sentir que está pisando tierra americana:

*Why should this be so? Why should the species which are supposed to have been created in the Galapagos Archipelago, and nowhere else, bear so plain a stamp of affinity to those created in America?* (Darwin 1859, 398).

Este rompecabezas es aún más desconcertante por el hecho que no existe nada en las condiciones de vida, en la naturaleza geológica de las islas, en su altura o clima, o en las proporciones en que las varias clases se asocian, que se asemeje a las características de la costa sudamericana. Existe realmente una disimilitud considerable en todos estos aspectos (Darwin 1859, 398). Sin embargo, compara las islas con el archipiélago de Cabo Verde, que también visitó durante su viaje a bordo del *H.M.S Beagle*, y llega a la conclusión de que hay un grado considerable de similitud en la naturaleza volcánica del suelo, en el clima, en el tamaño de las islas, entre estos dos grupos de islas. A pesar de estas similitudes, existe una diferencia total y



absoluta en sus habitantes. Lo que lo sorprende, son los habitantes de las islas de Cabo Verde están relacionados con los de África, Galápagos y América.

Él habla de esta diferencia como un “gran hecho” y afirma que la visión ordinaria de la creación independiente no le brinda ninguna explicación. Por el otro lado, bajo el enfoque propuesto en su teoría:

*It is obvious that the Galapagos Islands would be likely to receive colonists, whether by occasional means of transport or by formerly continuous land, from America; and the Cape de Verde Islands from Africa; and that such colonists would be liable to modification;—the principle of inheritance still betraying their original birthplace* (Darwin 1859, 398).

De estas observaciones deduce una “regla casi universal”, afirma que las producciones endémicas de las islas están relacionadas al continente más cercano o de otras islas cercanas (Darwin 1859, 399).

Las islas Galápagos parecen ofrecer un escenario aún más interesante para entender estas peculiares dinámicas de dispersión. De hecho, esta ley que hace que los habitantes de un archipiélago, aunque específicamente distintos, estén estrechamente ligados al continente más cercano, se muestra en las Galápagos a pequeña escala, de una manera muy interesante, dentro de los límites del mismo archipiélago. Darwin describe cómo las varias islas de las Galápagos están ocupadas, “de una manera absolutamente maravillosa”, por especies muy relacionadas. Observa cómo los habitantes de cada isla separada, aunque en su mayoría distintos, están relacionados en un grado incomparablemente más estrecho entre sí que con los habitantes de cualquier otra parte del mundo. Esto es exactamente, la visión que él trata de defender, ya que las islas están situadas tan cerca unas de otras que casi seguramente recibirían inmigrantes de la misma fuente original (Darwin 1859, 400).

También observa que esta diferencia entre los habitantes endémicos de las islas, podría ser utilizada como un argumento en contra de sus puntos de vista. De hecho, el naturalista señala que uno se podría preguntar cómo puede ser que en las varias islas situadas tan cerca una de la otra, teniendo la misma naturaleza geológica, la misma altura, el mismo clima, entre otros; muchos de los inmigrantes hayan

sufrido ligeras modificaciones de distinta índole. Durante muchos años, reflexionó sobre este problema. Le pareció una gran dificultad hasta que se dio cuenta que el aparente enigma surgía del error, profundamente arraigado, de considerar las condiciones físicas de un entorno como el factor más importante para sus habitantes (Darwin 1859, 400). En contraste con esta consideración, el pensamiento de Darwin contempla la naturaleza de otros habitantes con los que cada uno tiene que competir como un elemento mucho más importante de éxito.

Darwin explica lo que vio en las islas Galápagos por medio de un principio determinado por el carácter general de la fauna y flora de las islas oceánicas. Considera este principio, como de amplia aplicación en toda la naturaleza. En el concepto, incluye elementos de migración, colonización, exposición a diversas condiciones de vida y posterior modificación y adaptación para acomodarse mejor a sus nuevas viviendas. En este sentido, señala que los habitantes del archipiélago de Galápagos, que se encuentran en otras partes del mundo, muestran una considerable diferencia en las varias islas. Esta diferencia se espera dado que las islas han sido abastecidas por medios de transporte ocasionales: una semilla, por ejemplo, de una planta traída de una isla, y la semilla de otra planta proveniente de otra isla (Darwin 1859, 400).

Por lo tanto, cuando un inmigrante se asienta en una o más de las islas, inevitablemente está expuesto a diversas condiciones de vida: la competencia con diferentes conjuntos de organismos es inevitable. Si, entonces, el inmigrante varía; la selección natural probablemente favorecería a diferentes variedades en las diferentes islas.

El archipiélago de Galápagos es excepcional a su criterio porque manifiesta un “hecho realmente sorprendente”: las nuevas especies formadas en las islas separadas no se han extendido rápidamente a las otras islas, a pesar de que las islas están a la vista las unas de las otras. Este describe de una manera vívida la distribución de las islas del archipiélago y por qué las condiciones del mar crean una distancia más amplia entre ellas:

*But the islands, though in sight of each other, are separated by deep arms of the sea, in most cases wider than the British Channel, and there is no reason to suppose that they have at any former period been continuously united. The currents of the sea are rapid and sweep across the archipelago, and gales of wind are*

*extraordinarily rare; so that the islands are far more effectually separated from each other than they appear to be on a map* (Darwin 1859, 401).

La información recopilada en Galápagos apunta a la probabilidad de que especies estrechamente afines invadan el territorio de cada una, cuando se ponen en libre comunicación (Darwin 1859, 402). Él hace hincapié sobre una tergiversación común con respecto a esta cuestión. Es cierto que si una especie tiene alguna ventaja sobre otra, en breve, la suplantarán. Muchas especies que han sido naturalizadas a través de la agencia del hombre, por ejemplo, se extienden con asombrosa rapidez sobre nuevos territorios. Estas formas, se naturalizan en nuevos entornos, pero no están estrechamente relacionadas con los habitantes aborígenes, pero suelen ser especies distintas. Lo que las islas muestran es que si dos especies están igualmente bien equipadas para sus propios entornos en la naturaleza, probablemente, tendrán sus propios lugares y se mantendrán separadas por largos períodos de tiempo. Este da el ejemplo de las aves de Galápagos que, aunque estén bien adaptadas para volar de isla a isla, son distintas en cada una. Habla de las tres especies estrechamente aliadas de cucuves, cada una confinada a su propia isla. Propone un experimento mental sobre la distribución de estas aves:

*Now let us suppose the mocking-thrush of Chatham Island to be blown to Charles Island, which has its own mocking-thrush: why should it succeed in establishing itself there? We may safely infer that Charles Island is well stocked with its own species, for annually more eggs are laid there than can possibly be reared; and we may infer that the mocking-thrush peculiar to Charles Island is at least as well fitted for its home as is the species peculiar to Chatham Island* (Darwin 1859, 402).

A partir de estas consideraciones, Darwin afirma que no debemos maravillarnos mucho al ver a las especies endémicas ocupando las numerosas islas del archipiélago de Galápagos, sin extender su presencia a otras islas. Sugiere la “preocupación” como un factor determinante para definir la mezcla y la estabilización de especies bajo las mismas condiciones de vida. De esta manera, cierra esta sección sobre los habitantes de las islas oceánicas haciendo énfasis en que los hechos que se han discutido son absolutamente inexplicables en la visión de la creación independiente de cada especie, pero son explicables desde el punto de vista de la

colonización desde la fuente más cercana, junto con la posterior modificación y mejor adaptación de los colonos a sus nuevos entornos (Darwin 1859, 403).

Darwin hace esta afirmación en su conclusión para posicionarse contra el argumento de un creador, podría crear individuos específicos *in situ*, en cualquier lugar del globo, generando una pregunta ¿Las especies se distribuyeron ampliamente por varios medios probables e improbables de dispersión sobre el tiempo geológico, o fueron ubicadas donde las vemos hoy por acción divina? En el medio intelectual de él, afirmar que todos los miembros de la misma especie descendían de los mismos padres ancestrales era un fuerte argumento materialista que contrastaba con las explicaciones de la agencia sobrenatural.

## Conclusión

---

La producción de mitos sobre descubrimientos científicos permite entender, de manera simplificada y lineal, los complejos procesos que se desencadenan con las revoluciones científicas. Como hemos analizado en este artículo, la realidad es más compleja y más interesante que la idea simplista de que los grandes descubrimientos dependen de un solo momento de tipo *eureka*. La supuesta conversión instantánea de Darwin del creacionismo al evolucionismo en las islas Galápagos nunca sucedió. El mito localiza el archipiélago como el escenario dónde Darwin tuvo su gran revelación; un lugar donde todas sus ideas comenzaron o fueron confirmadas. De esta manera, la historia popular de la ciencia biológica, cuyo discurso ha sido utilizado por los conservacionistas y la industria turística, construye Galápagos como un lugar donde, aún hoy, se puede observar, al igual que lo hizo Darwin, los procesos y mecanismos de la evolución en acción.

La manera como Darwin llegó a sus conclusiones sobre el origen de las especies, lejos de ser un momento de tipo *eureka* vinculado a las islas Galápagos, debe interpretarse más como un proceso largo y complejo de análisis y reflexión. Además, el proceso por el cual el paradigma darwiniano se convirtió, más tarde, en el punto de vista dominante en la biología, fue un debate lento y conflictivo que ayudó a crear la construcción de Galápagos como un Laboratorio Natural. La idea revo-

lucionaria de este investigador floreció dentro de su mente, pero una serie de ambientes, interacciones sociales, lecturas y herramientas fueron cruciales para que esta idea se plasme. Además de tener una capacidad importante como coleccionista y observador, la mente de él se caracterizó por una sensibilidad a la intuición y a la síntesis: un barco, un archipiélago, un cuaderno, una biblioteca, un arrecife de coral, la lectura de estudios anteriores y una sociedad victoriana capitalista; fueron todos factores cruciales que influyeron en el pensamiento de Darwin.

Como describe Hennessy (2016), en la leyenda que vincula a Darwin con las Galápagos, los pinzones y las tortugas gigantes juegan un rol fundamental al evidenciar la diversificación de las especies a través de islas aisladas. Pero como hemos visto, Darwin no “se convirtió” a la evolución al inspeccionar la flora y la fauna de las Galápagos. Un análisis detallado de sus escritos indica que desarrolló lentamente la teoría de la selección natural cuando discutió sus especímenes del *H.M.S Beagle* con taxonomistas y naturalistas en Gran Bretaña. De este modo, durante las cinco cortas semanas que Darwin pasó en las Galápagos, no hizo las colecciones que uno esperaría de alguien que intentaba probar una teoría sobre la divergencia de las especies. Guardó todas las aves de las islas en la misma bolsa, sin darse cuenta de que la ubicación de cada pinzón y de cada cucuve sería importante, aunque sí reconoció que los cucuves diferían en cada isla. Esta mezcla de especímenes fue un gran desafío para el ornitólogo John Gould quien tuvo que resolver el enigma cuando Darwin regresó a Gran Bretaña.

No fue hasta marzo de 1837, aproximadamente seis meses después de que el *H.M.S Beagle* regresó a Gran Bretaña, que Gould le dijo a Darwin que las aves de Galápagos podían representar tipos distintos. Esta fue la reunión clave que estimuló a Darwin a darse cuenta de las implicaciones evolutivas de sus especímenes de Galápagos. Pero, aún así, como hemos visto, Darwin no discutió los pinzones como evidencia en *El Origen de las Especies*, y sólo añadió declaraciones sobre su significado a la segunda edición de su narrativa del *Viaje del Beagle*, publicado en 1845. Aunque hoy en día los pinzones de Galápagos son ampliamente conocidos como “Los pinzones de Darwin”, esta frase fue publicada por primera vez por el

ornitólogo Percy Lowe en 1936 y se hizo conocida cuando el ornitólogo David Lack la usó como el título de su libro en 1947. La asociación retrospectiva de Darwin y los pinzones de Galápagos es un ejemplo de la reconfiguración de las islas como un escenario darwiniano, a mediados del siglo xx.

Él no descubrió la evolución en los picos de los pinzones, ni en los caparazones de las tortugas gigantes. Ni siquiera hizo colecciones de tortugas en las Galápagos, pensando que habían sido introducidas por marineros. Como hemos descrito, las tortugas que el equipo del *H.M.S Beagle* recolectó fueron comidas en alta mar y sus caparazones se lanzaron por la borda. Sólo trajeron a Inglaterra cuatro animales jóvenes como mascotas, que no entregaron evidencia suficiente para que el taxonomista Thomas Bell quien intentó hacer una evaluación acerca de si eran especies diferentes, aunque creía que eran nativos de las islas.

Los especímenes recolectado en las Galápagos fueron claramente una fuente importante de inspiración para Darwin, pero no descubrió la evolución en las islas. Los ejemplares del archipiélago, no fue la clave singular de su teoría de la evolución, tal como a menudo se la presentan hoy en día. Décadas de experimentación en su hogar, *Down House*, y la investigación sobre especies domésticas en Gran Bretaña proporcionaron la mayor parte de la evidencia para la teoría de la selección natural (Browne 1995). Como hemos descrito, el primer capítulo de *El Origen de las Especies* detalla los experimentos de Darwin con la cría de palomas domésticas para ilustrar los procesos de selección artificial mediante la domesticación. Su “conversión” no se hizo en un viaje de descubrimiento, sino más bien a través de un proceso de reflexión sobre observaciones de primera mano, consultas con otros naturalistas y experimentos.

## Referencias

---

Agassiz, Louis. 1857. "Essay on classification". En *Contributions to the Natural History of the United States of America*, 3-234. Boston: Brown and Company.

Bowler, Peter. 2009. "Darwin's Originality". *Science*. 323: 223-226.

Brockway, Lucile. 1979. *Science and colonial expansion: the role of the British Royal Botanic Gardens*. New York: Academic Press.

Browne, Janet. 1992. "A science of empire: British biogeography before Darwin". *Revue d'histoire des sciences*. 45(4): 453-475.

Browne, Janet. 1995. *Charles Darwin: Voyaging*. Princeton, NJ.: Princeton University Press.

Browne, Janet. 2006. *Darwin's Origin of Species: a biography*. Great Britain: Atlantic books.

Cannon, Walter. (1961). "The bases of Darwin's achievement: a revaluation." *Victorian Studies*. 5 (2): 109-134.

Chancellor, Gordon y Randal Keynes. 2006. "Darwin's field notes on the Galapagos: 'A little world within itself'". *Darwin Online*. [http://darwin-online.org.uk/EditorialIntroductions/Chancellor\\_Keynes\\_Galapagos.html](http://darwin-online.org.uk/EditorialIntroductions/Chancellor_Keynes_Galapagos.html).

Darwin, Charles. 1835a. "Darwin, C. R. to Darwin, C. S. (19 July - 12 August)". Darwin correspondence project, Darwin Correspondence Database. <http://www.darwinproject.ac.uk/entry-281>.

Darwin, Charles. 1835b. "Darwin, C. R. to Fox, W. D. (9-12 August)". Darwin correspondence project, Darwin Correspondence Database. <http://www.darwinproject.ac.uk/entry-282>.



Darwin, Charles. 1836. "Darwin, C. R. to Henslow, J. S.". Kew Henslow letters: 29. Darwin correspondence project, Darwin Correspondence Database. <http://www.darwinproject.ac.uk/entry-295>.

Darwin, Charles. 1837-1838. *Notebook B: transmutation of species (1837-1838)*. Darwin Online. <http://darwin-online.org.uk/>.

Darwin, Charles. 1839. *Journal of researches into the geology and natural history of the various countries visited by H.M.S. Beagle*. London: Henry Colburn.

Darwin, Charles. 1845. *Journal of researches into the natural history and geology of the countries visited during the voyage of H.M.S. Beagle round the world, under the Command of Capt. Fitz Roy* (2da edición). London: John Murray.

Darwin, Charles. 1857. "On the action of sea-water on the germination of seeds". *Journal of Proceedings of the Linnean Society of London (Botany)*. 1: 130-140.

Darwin, Charles. 1859. *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*. London: John Murray, Albemarle Street.

Darwin, Charles. 1882. "On the dispersal of freshwater bivalves". *Nature*. 25: 529-530.

Dennett, Daniel. 1995. *Darwin's dangerous idea: evolution and the meaning of life*. New York: Simon and Schuster.

Desmond, Adrian, y James Moore. 1991. *Darwin*. New York: Warner Books.

Eibl-Eibesfeldt, Irenaus. 1958. "Galápagos: Wonders of a Noah's Ark Off the Coast of Ecuador". *UNESCO Courier*, January: 19-23.



Feeley-Harnik, Gillian. 2007. "An Experiment on a Gigantic Scale: Darwin and the Domestication of Pigeons". En *Where the Wild Things Are Now: Domestication Reconsidered*, eds., R. Cassidy & M. Mullin, 147-182. New York: Berg.

Fitzroy, Robert. 1831, september 6. "Letter from Fitzroy to Beaufort". Admiralty Hydrographic Office.

Fitzroy, Robert. 1839. *Narrative of the surveying voyages of His Majesty's Ships Adventure and Beagle between the years 1826 and 1836, describing their examination of the southern shores of South America, and the Beagle's circumnavigation of the globe. Proceedings of the second expedition, 1831-36, under the command of Captain Robert Fitz-Roy, R.N.* London: Henry Colburn.

Gould, John. 1837. "Remarks on a Group of Ground Finches from Mr. Darwin's Collection, with Characters of the New Species". *Proceedings of the Zoological Society of London*. 5: 4-7.

Gould, Stephen. 1980. "Agassiz in the Galápagos". En *Hen's Teeth and Horse's Toes*, 107-119. New York: W. W. Norton & Company.

Gould, Stephen. 1977. "Darwin's sea change, or five years at the captain's table". En *Ever since Darwin: reflections in natural history*, 22-28. New York: W. W. Norton & Company

Hennessy, Elizabeth. 2016. "Mythologising Darwin's islands". En *Darwin, Darwinism and conservation in the Galapagos Islands: the legacy of Darwin and its new applications*, eds. Diego Quiroga y Ana Sevilla, 114-149. New York: Springer Science and Business Media.

Hennessy, Elizabeth, y Amy McCleary. 2011. "Nature's Eden? The production and effects of 'pristine' nature in the Galápagos Islands". *Island Studies Journal*. 6 (2): 131-156.

Henslow, John. 1833. "Letter to Darwin". Darwin Correspondence Project, "Letter no. 196". <http://www.darwinproject.ac.uk/DCP-LETT-196>

Hooker, Joseph. 1847. "IX. An Enumeration of the Plants of the Galapagos Archipelago; with descriptions of those which are new". *Transactions of the Linnean Society of London*. 20 (2): 163-233.

Johnson, Steven. 2010. *Where good ideas come from: The natural history of innovation*. New York: Riverhead Books.

Keynes, Richard, ed. 2000. *Charles Darwin's zoology notes & specimen lists from H.M.S. Beagle*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lack, David. 1947. *Darwin's finches*. Cambridge: Cambridge University Press.

Larson, Edward. 2001. *Evolution's workshop. God and science on the Galapagos Islands*. London: Penguin Press.

Latour, Bruno. 1987. *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Numbers, Ronald. 1998. *Darwinism comes to America*. Cambridge: Harvard University Press.

Paley, William. 1802. *Natural theology or evidences of the existences and attributes of the Deity, collected from the appearances of nature*. Philadelphia: John Morgan.

Quiroga, Diego y Ana Sevilla. 2016. "Darwin's Galapagos myth". En *Darwin, Darwinism and Conservation in the Galapagos Islands. The legacy of Darwin and its new applications*, eds. Diego Quiroga y Ana Sevilla, 1-7. New York: Springer Science and Business Media.

Sevilla, Ana. 2016a. "On the Origin of Species and the Galapagos Islands". En *Darwin, Darwinism and Conservation in the Galapagos Islands. The legacy of Darwin and its new applications*, eds. Diego Quiroga y Ana Sevilla, 9-22. New York: Springer Science and Business Media.

Sevilla, Ana. 2016b. "The Galapagos Islands and the Ecuadorean State: early encounters". En *Darwin, Darwinism and Conservation in the Galapagos Islands. The legacy of Darwin and its new applications*, eds. Diego Quiroga y Ana Sevilla, 23-39. New York: Springer Science and Business Media.

Sevilla Perez, Elisa. 2016. "Darwinians, anti-Darwinians and the Galapagos (1835-1935)". En *Darwin, Darwinism and Conservation in the Galapagos Islands. The legacy of Darwin and its new applications*, eds. Diego Quiroga y Ana Sevilla, 41-63. New York: Springer Science and Business Media.

Sulloway, Frank. 1982a. "Darwin and His Finches: The Evolution of a Legend". *Journal of the History of Biology*. 15: 1-53.

Sulloway, Frank. 1982b. "Darwin's Conversion: The Beagle Voyage and Its Aftermath". *Journal of the History of Biology*. 15: 325-396.

Sulloway, Frank. 1983. "The Legend of Darwin's Finches". *Nature*. 303: 372.

Sulloway, Frank. 1987. "Darwin and the Galapagos: Three Myths". *Oceanus*. 30 (2): 79-85.

Sulloway, Frank. 2009. "Tantalizing Tortoises and the Darwin-Galápagos Legend". *Journal of the History of Biology*. 42: 3-31.



Bellavista,  
la invención de un pueblo y un ejido.  
El reparto agrario  
en Jalisco (México), 1932-1945

*Bellavista,  
the Invention of a Town and an Ejido  
Land Distribution  
in Jalisco (Mexico), 1932-1945*

**Sergio Manuel Valerio Ulloa**

Universidad de Guadalajara (Guadalajara, México)

 <https://orcid.org/0000-0001-7312-0079>

Recepción: 23 de agosto de 2016

Aceptación: 26 de junio de 2017

Páginas: 157-198

doi: <http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.597352>



i

# Bellavista, la invención de un pueblo y un ejido. El reparto agrario en Jalisco (México), 1932-1945

*Bellavista,  
the Invention of a Town and an Ejido  
Land Distribution  
in Jalisco (Mexico), 1932-1945*


**Sergio Manuel Valerio Ulloa\***

## Resumen

---

Este artículo analiza el reparto agrario en la hacienda Bellavista, en el estado de Jalisco (México). La hacienda fue un emporio agro-ganadero industrial en el Porfiriato. Entre 1915 y 1935, los pueblos vecinos solicitaron tierras al gobierno, las cuales les fueron concedidas, y el último en solicitarlas fue el poblado de Bellavista, obteniéndolas en abril de 1935. El reparto agrario terminó con las haciendas e inició la formación de los ejidos, los cuales fueron una invención de los gobiernos revolucionarios y de la legislación emanada de ellos. Para el estudio sobre el tema se consultó

---

\* Doctor en Historia por El Colegio de México (Ciudad de México, México). Profesor investigador adscrito al departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara (Guadalajara, Jalisco, México). El artículo es resultado del proyecto de investigación La Hacienda de Bellavista, siglos XIX y XX, financiado por la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: sergio.valerio@csh.udg.mx  <https://orcid.org/0000-0001-7312-0079>

la legislación general y la bibliografía sobre la reforma agraria, la historiografía de la Revolución mexicana y la documentación del Registro Agrario Nacional Delegación Jalisco, en particular el expediente de dotación de tierras del ejido de Bellavista entre 1932 y 1945. Del análisis de estos materiales se concluye que los gobiernos revolucionarios implementaron el reparto de tierras mediante la aplicación de leyes agrarias nacionales que se enfrentaron a realidades y respuestas regionales y locales muy distintas unas de otras, y el caso del ejido de Bellavista es un ejemplo de ello.

**Palabras clave:** tierra, hacienda, reforma agraria, revolución.

## Abstract

---

*This article analyzes the land distribution in hacienda Bellavista, in the state of Jalisco, Mexico. The hacienda was an agro-livestock industry emporium in the Porfiriato. Between 1915 and 1935, the hacienda's neighboring towns requested, and were given, government land grants. Bellavista was the last town to make and be granted such a request, in April 1935. This land distribution ended with the well-known hacienda structure, thus giving origin to the establishment of ejidos, which were created by the revolutionary governments and by the legislation that emerged out of them. In this study, regarding the topic of land distribution, the general legislation and bibliography on the agrarian reform, the historiography of the Mexican revolution and the documentation pertaining to the Registro Agrario Nacional, Delegación Jalisco, were consulted, paying particular attention to the dossier of endowment of the Bellavista ejido (1932- 1945). From the analysis of these materials, it was concluded that the revolutionary governments implemented the land distribution through the application of national agrarian laws; which confronted highly contrasting realities as well as regional and local responses. The case of Bellavista ejido is a clear example of such land distribution.*

**Keywords:** land, hacienda, agrarian reform, revolution.



## Introducción

---

La Revolución mexicana es considerada como una revolución social y agraria porque derrumbó al régimen porfirista y transformó profundamente el campo entre 1910 y 1940, movilizó grandes contingentes armados provenientes de distintas regiones del país y terminó con los grandes latifundios, repartiendo la tierra entre los campesinos. Aunque cada grupo revolucionario tenía una visión particular de los problemas agrarios y la forma para solucionarlos, sus proyectos agrarios eran distintos, cuando no totalmente opuestos (Knight 1996; Katz 1984).

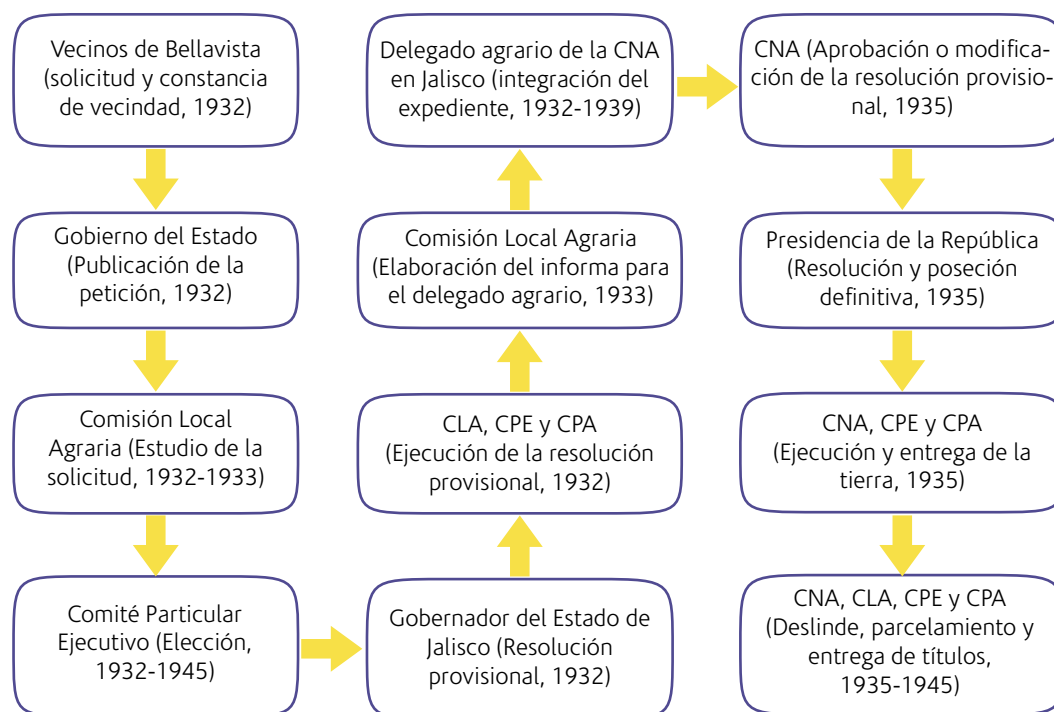
No es el objetivo central de este artículo hablar de la Revolución mexicana, tan solo la discusión sobre el concepto *revolución* ocuparía bastante espacio, (Cf. Marx y Engels 1980; Lénin 1979; Tilly 2000; Huntington 1972; Zagorin 1985; Skocpol 1979; Gur 1974); y no digamos de las distintas caracterizaciones que se han hecho sobre la Revolución mexicana entre burguesa, nacionalista, socialista, agraria, antiimperialista o simplemente una gran rebelión, desde el discurso oficial hasta las tesis revisionistas (Kingth 1986).

Este trabajo analiza la forma como se implementó el reparto agrario (figura 1) en la localidad de Bellavista (estado de Jalisco), entre 1932 y 1945; a partir de fuentes primarias poco exploradas como los expedientes de dotación de tierras del Registro Agrario Nacional. Esta documentación se revisó debido a que la legislación agraria, que implementó el gobierno revolucionario, especificó el proceso y los trámites que debían seguirse para obtener tierras.<sup>1</sup>

El proyecto impuesto para solucionar el problema agrario en México fue el de la facción ganadora, la constitucionalista, el cual tuvo su primer referente en la Ley Agraria del 6 de enero de 1915 (Silva 1972b, 203-211; Fabila 1981), cuyos principios fueron tomados para redactar el artículo 27 de la Constitución de 1917 y elaborar la legislación secundaria sobre el tema, con lo cual se restituyeron o dotaron tierras a miles de habitantes de pueblos rurales que las solicitaron.

---

1. Registro Agrario Nacional de la Delegación Jalisco (en adelante RANDJ), Expediente 23/506, "Dotación de Ejidos del poblado de Bellavista, municipio de Acatlán de Juárez, Jalisco", 1932-1945.

**Figura 1.** Diagrama del procedimiento y trámite formal del reparto de tierras de Bellavista

Fuente: Fierros (2016, 117).

## Entre el mundo indígena y una sociedad mestiza y ranchera

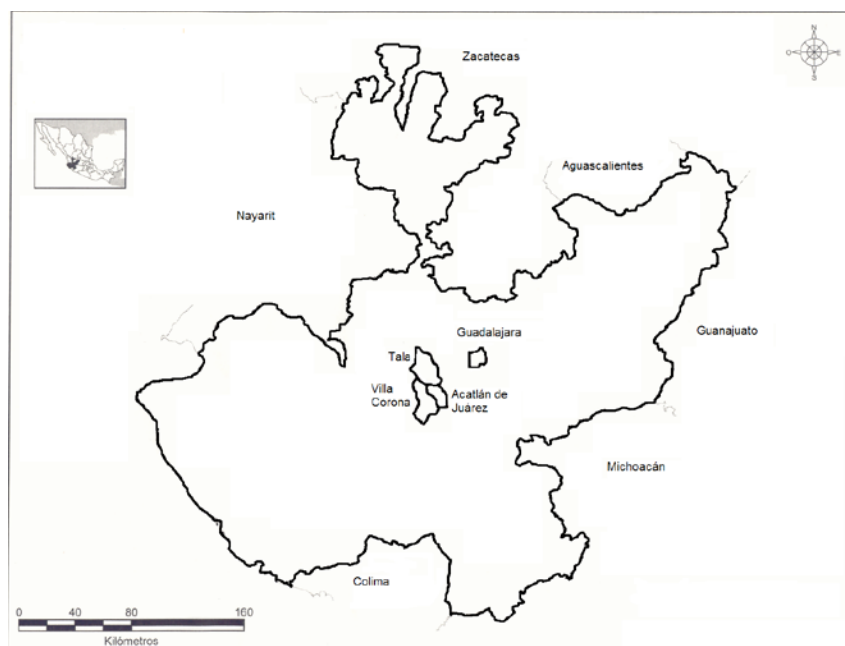
El mundo rural del occidente de México, donde se encuentra el estado de Jalisco (figura 2), tuvo particularidades propias, desde la época prehispánica; había menos densidad de población y un desarrollo cultural especial más modesto con respecto a las culturas del centro y suroeste de Mesoamérica (Weigan y García 2008). El desarrollo de la sociedad colonial, por lo tanto, también tuvo sus particularidades. Las grandes haciendas convivieron con un gran número de ranchos y pueblos indios. Estos últimos fueron perdiendo su identidad y esencia indígena y se mestiza-

ron en gran parte, de tal manera que se incorporaron a la nueva sociedad colonial y a su economía. Hacia los siglos XIX y XX una porción mayoritaria de las poblaciones rurales en el estado de Jalisco habían perdido sus rasgos indígenas (Calvo 1991 y 1992; Serrera 1991; Van Young 1989).

Aunque en Jalisco existió cierta actividad y participación de grupos revolucionarios en la década 1910, los jaliscienses no contribuyeron con líderes importantes o grandes contingentes armados que lucharan por la tierra o por intereses eminentemente políticos; los grupos locales tuvieron un papel secundario en cuanto al movimiento propiamente político y militar (Aldana 1987; Ojeda 2004; Valerio 1998 y 2004; Cárdenas 2010; Torres 2001).

Los habitantes de Bellavista no fueron un pueblo indígena de origen prehispánico, tampoco se constituyeron como pueblo durante la época colonial, realmente eran los peones fijos de la hacienda del mismo nombre, que vivían en las casas del hacendado, que les daba para vivir, hasta que en 1932 solicitaron la dotación de tierras al gobierno. Por lo cual, los habitantes de dicho caserío no podían alegar que habían poseído las tierras desde tiempos inmemoriales, ni que habían sido despojados de las mismas por efecto de las reformas liberales del siglo XIX o por el abuso y las ambiciones de algún hacendado, como lo hicieron miles de pueblos rurales en México a partir de 1915.

**Figura 2.** Mapa de Jalisco con los municipios de Guadalajara, Acatlán de Juárez, Tala y Villa Corona



*Fuente:* Valerio (2012, 25).

## Algunos conceptos relativos a la sociedad rural mexicana

En la historiografía sobre el campo mexicano se abordan temas relativos a conceptos que parecen claros, fijos e incuestionables a través del tiempo, como los de “pueblos” y “tierras”. La relación entre el pueblo y la tierra se ha visto como una constante desde los orígenes prehispánicos hasta mediados del siglo XIX, cuando las reformas liberales afectaron ese vínculo entre la comunidad y las tierras colectivas, privatizándolas e individualizándolas de tal manera que cambió radicalmente, permitiendo el desarrollo de un mercado de tierras y la penetración del capitalismo en el campo, y, por tanto, se asume que las comunidades indígenas sufrieron el “despojo” violento e ilegal de sus tierras.

Dentro de los bienes de la comunidad estaban las tierras donde se situaba el pueblo y las que estaban a su alrededor. De acuerdo a las leyes de la Corona española, las tierras del pueblo estaban conformadas por cuatro clases de terrenos: el fundo legal, que era el área central del pueblo, propiamente el caserío y sus edificios; los propios, terrenos reservados para que los pueblos pudieran obtener ingresos mediante la renta de algunos de ellos a personas particulares; las tierras de común repartimiento, las cuales eran entregadas a las familias de forma individual para su subsistencia; y, por último, los ejidos, los cuales no estaban destinados a la agricultura, sino al pastoreo, a la recolección de leña, frutas, a la caza, al recreo, y a una posible expansión del pueblo. La Corona española procuró que cada pueblo dispusiese de agua y bosques para sus necesidades, lo que definía a los ejidos era que no podían dedicarse a la agricultura, por eso también se les llamaba montes, pues eran principalmente cerros no aptos para la agricultura, pertenecían a todos y eran para el uso común de los vecinos del pueblo (Kourí 2015; Knowlton 1991; Gibson 1981, 294-295; Valerio 2012, 318-319).

El paso de la época prehispánica a la colonial significó un cambio radical en la organización de los pueblos indios y su relación con la tierra, aunque hubo cierta continuidad, la forma y la legislación colonial fue enteramente otra, basada más en la tradición castellana que en las costumbres indígenas previas a la Conquista. Es anacrónico y erróneo decir que los pueblos indígenas del siglo XIX mantienen una relación inmutable con la tierra desde tiempos precolombinos hasta la actualidad, pues en gran medida, las estructuras de propiedad que le dieron derechos sobre la tierra a los pueblos indígenas fueron establecidas por la Corona española, y estas fueron modificadas durante los siglos XVIII y XIX, tanto por la monarquía como por las constituciones y leyes liberales de la nación mexicana (Arriola 2012).

Los pueblos indios no tenían una organización social igualitaria, en su interior había una fuerte jerarquización, unos habitantes eran más ricos y más poderosos que otros, y las tierras estaban repartidas de distinta manera, lo cual se reflejó en el acaparamiento y la individualización de determinadas tierras, la renta y la venta de otras, al mismo tiempo que mantenían los ejidos destinados para el uso común.

Sin embargo, es fácil encontrar en la historiografía sobre el campo mexicano la idea de que los pueblos en la época prehispánica y colonial tenían una estructura colectiva, comunal e igualitaria de la tierra, y los habitantes de estos pueblos fueron “despojados” de sus tierras por la ambición de los hacendados y por las reformas liberales durante el siglo XIX.

Las tierras de los pueblos ya estaban individualizadas en parcelas, rentadas o vendidas a particulares desde finales del siglo XVIII, dichas tierras formaban parte del común repartimiento o de los propios de la comunidad. Había una gran fragmentación y acaparamiento de las tierras dedicadas a la agricultura, las cuales en la mayoría de los casos eran insuficientes, y por tanto, existía una gran escasez de tierras de cultivo, por ello, muchos de los habitantes de los pueblos se veían obligados a salir de sus comunidades para buscar trabajo en haciendas, ranchos, minas y ciudades con el fin de procurarse su sustento. Por otra parte, los ejidos, de uso común, se mantuvieron intactos, no eran de fácil explotación y aprovechamiento, porque no eran cultivables, sino tierras de monte, eriazas o de agostadero.

Desde fines de la Colonia pueblos que no tenían tierras cultivables suficientes, demandaban tierras a las autoridades o peleaban con sus vecinos por las pocas tierras agrícolas que había, entablando juicios muy prolongados (VanYoung 1989, 285-305).

La legislación liberal de mediados del siglo XIX dio la propiedad plena a los propietarios de tierras, desamortizándolas de las corporaciones civiles o eclesiásticas; y creando un verdadero mercado de la propiedad raíz tanto urbana como rústica. Las Leyes de Reforma desamortizaron las tierras de propios y tierras de repartimiento, las cuales ya estaban individualizadas, pero en gran medida se respetó y se mantuvieron los ejidos como propiedad corporativa, hasta que llegaron las leyes deslindadoras de terrenos del Porfiriato. A principios del siglo XX la propiedad de los pueblos del centro de México, que no había sido desamortizada, estaba constituida en su mayoría por ejidos (Kourí 2015; Zarate 2011).

Por otra parte, los pueblos indios compartían el escenario rural con haciendas y ranchos, los cuales eran propiedades privadas de distintos tamaños y valores, dedicadas a la agricultura y ganadería, y enfocadas a satisfacer sus necesidades internas pero

también a la demanda de los mercados urbanos, regionales y nacionales. Por lo regular una hacienda era de mayor extensión y valor al rancho, poseía más tierras, ganados y trabajadores, en general se identificaban por tener un conjunto arquitectónico denominado casco de la hacienda, que integraba la casa principal, una iglesia, algunos corrales y caballerizas, talleres, molinos, fábricas de azúcar o mezcal y un conjunto de pequeñas casas para los peones fijos o permanentes de la hacienda (Nickel 1988; Valerio 2003).

## Legislación agraria y la tesis del despojo

---

La historia de la destrucción liberal y de la reconstrucción revolucionaria de la propiedad comunal de los pueblos se funda en ciertas ideas sobre la naturaleza del régimen comunal antes de 1856. Tesis que han compartido historiadores, intelectuales y políticos sobre el reparto agrario. Esto es, se supone una tenencia comunal de la tierra opuesta a la propiedad privada de la misma. Según esta visión, las comunidades rurales eran dueñas de sus tierras y las administraban de manera libre y autónoma, la distribución de las mismas era inclusiva y equitativa, aunque no totalmente igualitaria. Los vecinos de los pueblos tenían sólo derechos de usufructo, la colectividad protegía el patrimonio común y ese compromiso, heredado y compartido, generaba un sentido fuerte de identidad grupal. Vista de esta manera, la organización económica y política de la comunidad territorial era la expresión institucional de un sistema de afinidades culturales que surtía grandes beneficios a todos los miembros de la colectividad, lo que a su vez explicaba su enorme arraigo popular. Por tanto, parecía justo reconstituir esa estructura comunal de la tierra destruida por el proyecto liberal decimonónico (Orozco 1975; Kourí 2015). Se acepta que durante el siglo XIX o antes, en la época colonial, los pueblos indios fueron despojados de sus tierras de manera ilegítima y muchas veces mediante el uso de la fuerza.

La revolución encabezada por Francisco Madero en 1910 tuvo propósitos esencialmente políticos, derrocar al régimen de Porfirio Díaz e instaurar un gobierno democrático. Frente al problema agrario, Madero pensó que los cambios y las trans-

formaciones deberían ser graduales, su política osciló desde la incomprensión de la problemática agraria hasta el tibio esbozo de una reforma agraria, la cual se elaboró a partir de la confrontación con demandas radicales de los habitantes del campo (Montalvo 1988, 120-121). En 1909, Madero mencionó la tierra de manera tangencial, acusó al régimen de Díaz de haber hecho muy poco por el desarrollo de la agricultura, y de dar concesiones sólo a sus amigos cercanos, premiándolos con grandes extensiones de terrenos, las cuales permanecían improductivas o eran vendidas a compañías extranjeras. Madero se declaró en contra de los grandes latifundios improductivos, pero no de aquellos latifundios que fueran rentables, estuvo a favor también de la creación de una extensa clase de agricultores con pequeñas propiedades, lo cual significó la continuidad del proyecto liberal decimonónico (Madero 1987, 236-237).

No fue sino hasta el inicio de la revolución, con el Plan de San Luis Potosí (Silva 1972a, 157-168), que Madero ofreció la restitución de la tierra a los pequeños propietarios que habían sido “despojados” de ella. Madero fue de los primeros políticos que mencionó el “despojo” de tierras a los pueblos, se refirió a “pequeños propietarios, en su mayoría indígenas”, no habló de pueblos, ni de sujetos colectivos, sino de individuos, pequeños propietarios despojados de sus terrenos de manera arbitraria, tampoco habló de ejidos ni de tierras comunales, se refirió a las parcelas individuales que los indígenas tenían en sus pueblos, privatizadas con las leyes liberales, y que fueron despojadas a sus primitivos propietarios. Los ejidos no estaban en la mira de la restitución maderista, sino las parcelas individuales objeto del mencionado despojo.

El 31 de octubre de 1911 Madero ocupa la silla presidencial en el pueblo de Tacubaya. Paulino Martínez, Policarpio Rueda y Francisco Guzmán firmaron un plan revolucionario llamado Plan de Tacubaya en el que se desconocía a Madero como futuro presidente, y se proponía en su lugar a Emilio Vázquez Gómez. Entre sus demandas y propuestas políticas y sociales se encontraba la solución del problema agrario en todas sus modalidades, afirmando que era el problema fundamental del cual se derivaban todos los males del país y de sus habitantes (Silva 1972a, 278-286).

Por otra parte, los zapatistas tuvieron su propio punto de vista sobre el problema agrario en México en el Plan de Ayala del 25 de noviembre de 1911, hecho



posterior al desconocimiento de Madero como presidente, y a la denuncia contra Porfirio Díaz por haber “ultrajado la soberanía de los Estados, conculcando las leyes sin ningún respeto a vida e intereses” (Silva 1972a, 286-293), como había sucedido en el estado de Morelos. Los zapatistas hablaban también de “defender la soberanía de los Estados” de la federación, no sólo de las comunidades indígenas como se ha dicho en una amplia literatura, hablaban igualmente del “pueblo de Morelos” y de “la Nación”, de los pueblos en el sentido tradicional del término (Silva 1972a, 286-293).

En su parte de demandas agrarias en el artículo 6° del Plan de Ayala, se refirieron a los terrenos, montes y aguas que fueron usurpados por los hacendados, científicos o caciques “a la sombra de la justicia venal”, los cuales serían tomados por “los pueblos o ciudadanos” que tuvieran los títulos correspondientes a esas propiedades, de las cuales habían sido “despojados por mala fe de nuestros opresores”, manteniendo con las armas si fuera necesario “la mencionada posesión”.

Hasta aquí, los zapatistas proponían el respeto a la soberanía política de los estados de la federación y la devolución de las tierras usurpadas de manera ilegal. El lenguaje en algunos momentos era moderno porque utilizaba los conceptos de “pueblo”, “nación”, “estado” y “ciudadano” de una forma abstracta y republicana, sólo cuando mencionaban el plural “pueblos” se estaban refiriendo a la antigua connotación de los pueblos como corporaciones de antiguo régimen.

En el artículo 7° del Plan de Ayala también menciona a “los pueblos” y a “los ciudadanos” mexicanos carentes de tierra y de trabajo, y menciona que las tierras, montes y aguas estaban acaparadas en unas cuantas manos, por lo cual serían expropiadas, “previa indemnización” de una tercera parte de esos monopolios, a fin de que “los pueblos y ciudadanos de México, obtengan ejidos, colonias, fundos legales para pueblos o campos de sembradura o de labor y se mejore en todo y para todo la falta de prosperidad y bienestar de los mexicanos” (Silva 1972a, 286-293).

Aunque hay en una parte una concepción moderna del Estado y de la sociedad, se mezcla con ella una concepción política de antiguo régimen de la comunidad. En cierta medida, el zapatismo estuvo interesado en restaurar el estatus y poder colonial de los ayuntamientos que tenían los pueblos, poder que se había erosionado consi-

derablemente a lo largo del siglo XIX, en ello incluían la recuperación de sus viejas tierras, su autonomía y su autogobierno, pero también propugnaron por el respeto a la soberanía de los Estados y de los derechos ciudadanos. Los zapatistas lucharon por la devolución de todas las tierras que habían pertenecido a los pueblos (Kouri 2015; Womack 1982). Asimismo, no estaban en contra de las leyes liberales de mediados del siglo XIX, para ellos la Constitución de 1857 era “un código inmortal, escrito con la sangre revolucionaria de Ayutla”, y “las leyes de desamortización y nacionalización [...] puestas en vigor por el inmortal Juárez”, serían aplicadas para expropiar y nacionalizar las tierras de los hacendados, científicos o caciques. (Silva 1972a, 286-293).

Entre los políticos e intelectuales preocupados por los problemas agrarios en la primera etapa de la revolución 1910-1913, destacaron por sus propuestas Andrés Molina Enríquez, Wistano Luis Orozco, Juan Sarabia y Luis Cabrera, quienes contribuyeron a configurar el contexto ideológico y a trazar las líneas políticas sobre las que se fundaría, poco después, el proyecto agrario de la facción constitucionalista. Molina Enríquez en 1909 analiza a fondo el problema agrario en México, afirmando por un lado, que el problema estaba en la concentración de tierras en unas cuantas manos, la cual había originado grandes propiedades improductivas. Por otro lado, también señala como causa de los problemas nacionales a la extrema división de la tierra en pequeñas propiedades de una y dos hectáreas, derivada de las reformas liberales, igualmente ineficiente e improductiva que la anterior. Por tanto, proponía facilitar la formación de propiedades rurales de un tamaño regular, de dos maneras: una era fraccionando los grandes latifundios, y otra, integrando varias pequeñas propiedades en una, constituyendo de esta forma una mediana propiedad privada e individual en manos de mestizos (Molina 1985, 151-199).

Molina fue el primer ideólogo que supo sacar las conclusiones más acertadas de la tormenta desencadenada en 1910, asuntos que los revolucionarios apenas comenzaron a discutir en 1913, después de la caída de Madero y de un enorme costo para la población mexicana. Para Molina el principal problema de la nación era la propiedad de la tierra, un punto que ya Wistano Luis Orozco (1975) había considerado previamente, pero que éste retomó con mayor claridad y fuerza. Los revolucionarios tardaron poco más de veinte años en resolver los problemas siguientes que

eran claros en 1911: la propiedad de la tierra estaba concentrada en unas cuantas manos, los grandes latifundios eran improductivos, y el Estado era el único capaz de cambiar radicalmente la estructura de la propiedad agraria mediante el reparto equitativo de las tierras, como el único tipo de riqueza susceptible de ser repartido. Contra la sacrosanta propiedad privada, Molina esgrimía la revolución, porque la gran propiedad sólo podía ser destruida por la violencia, y solo a partir de un amplio y equitativo reparto agrario se lograría una paz permanente (Córdoba 1985).

Juan Sarabia, de influencia anarquista, en octubre de 1912, propuso se establecieran Tribunales Federales de Equidad para que decidieran en breve plazo la restitución de las tierras, aguas o montes que hubieran sido despojados por medio de violencia física o moral, o en virtud de contratos con apariencia legal, incluyendo los verificados con el pretexto de la venta de baldíos a los pueblos, agrupaciones indígenas o pequeños propietarios. Sarabia sostenía que la cuestión agraria fue la que realmente produjo la revolución, y los pueblos seguían esperando del gobierno maderista la restitución de sus tierras, proponía además que se dieran terrenos a quienes hayan sido despojados, o que sin serlo, los necesitaran (Montalvo 1988, 107-135).

Sin duda, uno de los intelectuales más importantes en torno a la cuestión agraria durante la revolución fue Luis Cabrera, quien como diputado presentó en diciembre de 1912, el proyecto de mayor interés y relevancia, por el cual se proponía declarar “de utilidad pública nacional la reconstitución y dotación de ejidos para los pueblos” (Cabrera, 1912; Montalvo 1988, 129-130). Además, de facultar al Ejecutivo para “expropiar los terrenos necesarios para reconstituir los ejidos de los pueblos que los hayan perdido, para dotar de ellos a las poblaciones que las necesitaran, o para aumentar la extensión de los existentes”. Cabrera pensaba que los ejidos contribuirían a liquidar las condiciones de esclavitud del trabajo en el campo y a complementar el salario de los jornaleros. Las propuestas de Cabrera serían retomadas posteriormente por el movimiento constitucionalista en 1915 (Montalvo 1988, 129-130).

Las propuestas de Molina Enríquez, Sarabia y Cabrera se distanciaban del proyecto liberal decimonónico de desamortización e individualización de las tierras de los pueblos, estos autores volvieron a introducir en los proyectos para solu-

cionar el problema agrario a los pueblos como sujetos colectivos, coincidiendo en cierta medida con el proyecto zapatista, pero sustancialmente distinto.

Una vez derrocado el régimen de Victoriano Huerta (agosto de 1914) y declaradas las hostilidades entre las distintas facciones revolucionarias (septiembre-diciembre de 1914), la formulación de un programa agrario por parte de Venustiano Carranza y el ejército constitucionalista devino en una necesidad política imposter-gable, sobre todo cuando la mayor parte del país se hallaba en manos de los ejércitos de la Convención. De esta forma, la expedición de una ley agraria constitucionalista tuvo como propósito fundamental arrebatar al zapatismo la exclusividad de la bandera agrarista, ello ayuda mucho a comprender el triunfo posterior del constitucionalismo sobre sus enemigos convencionistas.

El proyecto de reforma agraria que finalmente se impuso en el país, dependió más de la victoria en el campo de batalla que de la discusión de argumentos y razones. El triunfo de las fuerzas constitucionalistas, sobre los ejércitos villistas y zapatistas, permitió que su concepción sobre el problema agrario fuera la que se impusiera en todo el territorio mexicano. El constitucionalismo fue un movimiento eminentemente político, su objetivo principal fue la toma del poder, de tal manera que su agrarismo dependió en gran medida del logro de tal fin. No obstante, este era un movimiento revolucionario integrado por grupos con distintas posturas ideológicas —desde del liberalismo más moderado hasta un radicalismo liberal y otro más con tintes socialistas y anarquistas—, en este sentido, Venustiano Carranza tuvo que reconocer la necesidad de hacer transformaciones en la estructura económica y social del país.

La Ley Agraria constitucionalista se promulgó el 6 de enero de 1915, en ella no se desconocen las leyes liberales de mediados del siglo XIX, pero advierte que una de las causas del malestar y del descontento de los pueblos fue “el despojo de los terrenos de propiedad comunal o de repartimiento” (Fabila 1981, 186-191), que habían sido otorgados por el gobierno colonial, pero que con el pretexto de cumplir con la Ley de 25 de junio de 1856, ésta ordenó el fraccionamiento y privatización de dichas tierras entre los vecinos del pueblo, pero las tierras quedaron en poder de unos cuantos especuladores (Silva 1972b, 203-211).

En la Ley de 1915 se sostiene que tal despojo de tierras se hizo contraviniendo las leyes liberales mencionadas para favorecer a las compañías deslindadoras, invadiendo terrenos que durante largos años pertenecieron a los pueblos. La Ley Agraria de 1915 reconoce la personalidad jurídica y la propiedad territorial de los pueblos indios, también reconoce que se les despojó y que sus tierras debían ser devueltas o restituidas, como un acto de elemental justicia, y con el fin de asegurar la paz y promover el bienestar y mejoramiento de “las clases pobres”.

La Ley Agraria constitucionalista estableció dos forma para darle tierras a los habitantes de los pueblos, una fue a través de la restitución, en la cual los habitantes del pueblo tenían que comprobar el despojo y mostrar los títulos originales de su fundo legal, y otra a través de la dotación, cuando los habitantes de los pueblos no podían demostrar con sus títulos originales que fueron objeto de despojo, porque carecían de ellos, pero demostraban necesidad sobre las tierras, porque se dedicaban principalmente a la agricultura.

Aquí va surgiendo una confusión entre el concepto de ejido en el sentido colonial, y la interpretación moderna de los revolucionarios, se habla de un sujeto colectivo para los pueblos indios que poseen tierras comunales objeto de despojo. Pero se mezcla, las tierras de común repartimiento, estas eran terrenos agrícolas con parcelas individuales, con los ejidos que eran tierras comunes y de montes propias para el pastoreo. En la Ley constitucionalista no se hace una clara distinción entre estas dos clases de terrenos y se asumen como comunes y colectivas todas las tierras pertenecientes a los pueblos (Kourí 2015).

El ejido surgido de la revolución a partir de la Ley del 6 de enero realmente no comparte con el ejido colonial más que el nombre, aunque nació como algo coyuntural, en el contexto de la guerra civil. En las dos décadas siguientes se consolidó como el principal instrumento para la distribución de la tierra por parte del Estado posrevolucionario y se extendió por todo el territorio nacional. Este ejido constitucionalista poco tuvo que ver con la propuesta de reforma agraria zapatista, ni Carranza ni Cabrera simpatizaban con las ideas comunitarias y colectivistas, mucho menos con revivir las antiguas comunidades coloniales, ni crear otras semejantes.

En la versión constitucionalista, la propiedad de las tierras no quedaba en manos del pueblo como sujeto colectivo, sino de la Nación, y su posesión tampoco fue colectiva o comunitaria, sino individualizada por parcelas. El reparto no fue un asunto de competencia de la autonomía local de los pueblos, como querían los zapatistas, sino mediante una ley nacional, administrada por instituciones federales.

El ejido revolucionario fue diseñado para dotar tierras para la explotación agrícola, a diferencia del ejido antiguo que era para el pastoreo y constituían tierras no laborables, principalmente montes, y esto llevó a una confusión general. Lejos de las aspiraciones zapatistas por lograr una comunidad local con autonomía política, el ejido constitucionalista construyó un ente esencialmente social y homogéneo sin autonomía política y sujeto a las autoridades fedérelas y estatales, ya que se conformaron comisiones agrarias a nivel nacional y estatal que controlaban y administraban el proceso del reparto agrario (Kourí 2015).

El paso decisivo del constitucionalismo en la consolidación de la reforma agraria fue la elevación a rango constitucional de los principios de la Ley del 6 de enero de 1915 dentro del artículo 27 de la Constitución de 1917. Su reglamentación e implementación fue un proceso lento y complejo. Durante las siguientes dos décadas, los gobiernos de México expidieron un conjunto de leyes, decretos y disposiciones agrarias con el objeto de llevar a cabo el reparto agrario.

La legislación agraria entre 1915 y 1927 no contempló a los peones que vivían en las casas de la hacienda como sujetos con derecho a solicitar tierras. Fue hasta que las leyes agrarias del 11 de agosto de 1927 y del 21 de marzo de 1929 reformaron las dotaciones y restituciones de tierras y aguas reglamentarias del artículo 27 constitucional. En dichas leyes los núcleos de población que no tenían la categoría de “pueblo” y eran caseríos de haciendas o ranchos, donde habitaban los peones acasillados o jornaleros, pudieron tener derecho a solicitar dotación de tierras.

## La formación del ejido del poblado de Bellavista

Durante la segunda mitad del siglo XIX la hacienda de Bellavista reunía en una sola propiedad a tres fincas rústicas: El Plan, Las Navajas y Bellavista y tenía una extensión de 24 795 hectáreas, su propietario original fue Nicolás Remus, quien al morir dejó como herederas a sus hijas. Era un complejo agro-industrial y ganadero que producía una gran variedad de artículos, principalmente azúcar, caña y maíz (Valerio 2012).

Con la promulgación de la Ley del 6 de enero de 1915, como sucedió en otras regiones del país, los pueblos rurales del estado de Jalisco solicitaron tierras. Entre 1918 y 1924, las resoluciones definitivas para este estado fueron 54, sumaron un total de 91 799.6 hectáreas y beneficiaron a 14 423 personas. Eran pueblos con una larga historia de origen prehispánico y colonial que reunían los requisitos exigidos por la ley para solicitar tierras (Gómez 2009, 72-80; Navarro y Goyas 2013 y 2015; Fierros 2016; Méndez 2010; Velázquez 2015). Entre ellos estuvieron los pueblos vecinos a la hacienda de Bellavista, como Acatlán de Juárez, Ahuiculco, San Marcos y Villa Corona, quienes solicitaron y obtuvieron tierras pertenecientes a dicha hacienda.

**Figura 3.** Plano de las haciendas de Bellavista, El Plan y Las Navajas en 1900, y del ejido de Bellavista de 1935



*Fuente:* Gabriel Castaños y Ambrosio Ulloa (1900, 48).



La formación del ejido del poblado de Bellavista se llevó a cabo entre 1932 y 1945, por ser el casco de la hacienda, sus habitantes solo tuvieron derecho de solicitar tierras hasta que se hicieron las reformas de 1927 y 1929. Bellavista no era un pueblo indígena de origen colonial ni mucho menos prehispánico, el caserío surgió junto con el ingenio azucarero a mediados de la década 1870. Sin embargo, hasta el 7 de marzo de 1924 dejó de ser considerado como un simple caserío de la hacienda, debido a que el gobernador del estado de Jalisco, José Guadalupe Zuno, expidió un decreto que erigió al poblado de Bellavista en comisaría política,<sup>2</sup> dándole el estatuto jurídico y político de poblado con comisaría. Por este cambio los habitantes del núcleo de casas situadas al lado de la fábrica de azúcar pudieron tener derecho a solicitar tierras posteriormente.

Al tener la categoría de comisaría política, los habitantes del caserío de la hacienda adquirieron el estatuto de vecinos y el caserío de poblado. No fueron considerados como peones o trabajadores de la hacienda, ni las casas como propiedad de la misma, sino de forma un tanto independiente, como vecinos y como poblado, con sus derechos y obligaciones políticas. Por tanto, el 18 de febrero de 1932, el presidente de la Comisión Local Agraria (en adelante CLA), el ingeniero Candelario Reyes, le comunicó al Delegado de la Comisión Nacional Agraria (en adelante CNA), lo siguiente:

Para los efectos legales que proceden, me permito comunicar a usted, que con fecha doce del presente mes, quedó instaurada, bajo el número 506 del libro respectivo, la solicitud de dotación de tierras que los vecinos del poblado denominado “Bellavista”, del Municipio de Acatlán de Juárez, ex4/o. Cantón, elevaron ante el C. Gobernador Provisional del Estado.<sup>3</sup>

Fue muy importante para los habitantes del pueblo de Bellavista asumirse como *vecinos* del poblado y no como *peones* o trabajadores de la hacienda, pues al aparecer como peones acasillados contratados formalmente por el hacendado, los habitantes del pueblo no tendrían derecho a solicitar dotación de tierras.

Daniel María Ochoa, propietario de la hacienda de Bellavista, presentó su inconformidad respecto a la solicitud de tierras de los habitantes del poblado ante

2. Congreso del Estado de Jalisco, 1924, “Proyecto de Ley”, Guadalajara, 30 de mayo de 1924.

3. RANDJ, Expediente 23/506, “Oficio de Candelario Reyes al Delegado de la CNA”, Guadalajara, 18 de febrero de 1932, f. 1.



la CNA, aclarando que Bellavista era el casco de la hacienda y que era uno de los principales ingenios azucareros en el estado de Jalisco. Además, señaló que el núcleo de población era el caserío del ingenio y sus habitantes eran peones acasillados de la hacienda, quienes vivían en casas propiedad de la misma sin pagar renta, y que tenían un contrato escrito que determinaba su condición como trabajadores asalariados, a quienes se les pagaba su jornal y su ración por las actividades que realizaban, ya fuera en la agricultura o en el ingenio azucarero. Asimismo, afirmaba el propietario que había dos escuelas, una para niños y otra para niñas, sostenidas por la hacienda, tenían también médico y medicinas gratuitamente, y se les permitía pastar sus ganados, entre otras prerrogativas más.

Por lo cual, dijo el hacendado, que en ningún caso deberían gozar del derecho para obtener dotación de tierras, según lo establecía la ley agraria vigente. El hacendado presentó los contratos laborales de los peones acasillados que aportó al expediente el 21 de noviembre de 1932.<sup>4</sup>

Esta estrategia y argumentos fueron usados recurrentemente por los hacendados, para descalificar a los solicitantes de tierras en los litigios de dotación del estado de Jalisco. En la región valles de dicho estado, Angélica Navarro y Ramón Goyas explican cómo los hacendados defendían sus propiedades del reparto agrario diciendo que los solicitantes de tierras no eran agricultores o no eran vecinos del pueblo, o que el caserío no tenía la categoría política de “pueblo”, que éste era una congregación o una ciudad, por lo que no tenían derecho a solicitar tierras (Navarro y Goyas 2013).

Para iniciar el proceso de dotación de tierras se elaboró un censo con las personas que tenían derecho a recibir tierras y con éste se constituye la Comunidad Agraria del pueblo. Ésta representa el sujeto colectivo y detentaba los derechos para solicitar y recibir tierras. El hacendado afirmaba que los enlistados en dicho censo eran peones acasillados, pero, en un documento dirigido al delegado de la CLA, las personas censadas desmintieron al hacendado, aclarando que no eran peones acasillados de la hacienda:

---

4. RANDJ, Expediente 23/506, “Oficio de Daniel M. Ochoa al Delegado de la CNA”, Guadalajara, 21 de noviembre de 1932. f. 8; Guillermo E. Serrano, “Informe reglamentario sobre el expediente núm. 506. Solicitud de dotación de ejidos de los vecinos de Bellavista”, Guadalajara, 1º de julio de 1933, ff. 57-64.

Con motivo de las objeciones presentadas por los Terratenientes en el censo de este Pueblo en que manifiestan que todos los solicitantes somos peones acasillados con el presente que firmamos delante del Presidente Municipal y que autorizamos con nuestras hueyas digitales, desmentimos que se nos de trabajo alguno y que se nos proporcionen past[u]ras gratuitas ni que se nos de toda clase de medicinas como lo impone el Código Federal del Trabajo, pues todo lo hacentado en su oficio de Objecion es del todo falzo. y para constancia firmamos.<sup>5</sup>

Algunos de los solicitantes de tierras de Bellavista sabían leer y escribir pero otros eran analfabetas, unos firmaron y otros sólo marcaron sus huellas digitales. En un oficio posterior, del 15 de febrero de 1933, los miembros de la Comunidad Agraria de Bellavista volvieron a negar que hubieran firmado dichos contratos laborales con el hacendado, en donde se les daba la categoría de peones acasillados, por el contrario, se manifestaron a favor para la dotación de los ejidos, agregando que los contratos referidos eran totalmente falsos.<sup>6</sup>

El ingeniero Alfonso Carmona de la CNA, fue comisionado para trasladarse a Bellavista y hacer un informe detallado sobre la calidad de los terrenos de la hacienda y de la situación económica de sus pobladores.<sup>7</sup> Carmona llegó el 4 de noviembre de 1932 y procedió a tomar los datos necesarios para elaborar dicho informe, en éste asentó que Bellavista era un centro industrial azucarero de bastante importancia, movido por una planta eléctrica para aprovechar el agua de la Presa de Hurtado, la cual captaba unos 21 millones de metros cúbicos de agua para utilizar en el riego de la caña de azúcar, principal cultivo de la región, dicha presa era propiedad de la hacienda. Agregó que la maquinaria del ingenio era costosa, bien montada y los terrenos en su mayoría eran de riego, para lo cual contaba con magníficas obras de irrigación, perfectamente trazadas y con grandes tramos de

5. RANDJ, Expediente 23/506, "Oficio de los peones acasillados del pueblo de Bellavista a Fernando González Madrid, presidente de la CLA", Bellavista, 15 de octubre de 1932, f. 5.

6. RANDJ, Expediente 23/506, "Oficio de la Comunidad Agraria de Bellavista al Delegado de la CNA", Bellavista, 15 de febrero de 1933, f. 37.

7. RANDJ, Expediente 23/506, "Oficio de Guillermo Serrano de la CLA a Alfonso Carmona de la CNA", Guadalajara, 3 de noviembre de 1932, f. 7.

arquería de ladrillo, sobre el cual pasan los acueductos y el sistema de irrigación se completaba con canales, sifones y compuertas.<sup>8</sup>

Carmona informó que la hacienda tenía 285 casas, que eran proporcionadas a los trabajadores sin cobrarles renta. La propiedad de la finca pertenecía a la sucesión de Jesús Remus, tenía un valor fiscal de 460 890 pesos, con un clima templado y una altura de 1365 metros sobre el nivel del mar. El período de lluvias era de junio a octubre siendo por lo regular muy abundante.

La CLA nombró a Enrique Vázquez para que llevara a cabo los trabajos censales el 6 de mayo de 1932. El hacendado, por su parte, nombró a Francisco Varela Ruvalcaba como su representante, mientras los vecinos del poblado eligieron a Pedro Ramírez, como el suyo. De esta manera se estableció la junta censal con representantes de la CLA, del propietario y de los vecinos del pueblo. El resultado de los trabajos fue un censo de 248 jefes de familia y solteros, varones mayores de 16 años, con un total de 989 habitantes, poseyendo 28 cabezas de ganado bovino, 41 de equino y 1 porcino, careciendo en lo absoluto de tierras.<sup>9</sup>

Según informó Carmona: la hacienda ocupaba a la gente en labores del ingenio —planta y campo—, pagándoles un jornal diario, dándoles casas donde vivir, y surtía a la población de agua potable suficiente para sus necesidades. Además, en época de zafra (diciembre-mayo) se ocupaba mayor cantidad de gente que acudía de los poblados cercanos. Pero, los habitantes de Bellavista no poseían terrenos comunales ni propiedades particulares.<sup>10</sup>

Desde el punto de vista del ingeniero Carmona la hacienda de Bellavista era un centro industrial, no afectable, pero en caso que las autoridades, de acuerdo a la ley, estimaran que era válido conceder la dotación al pueblo solicitante, entonces se repartiría de a 3 hectáreas en terrenos de riego para las parcelas, o su equivalente en terrenos de

8. RANDJ, Expediente. 23/506, "Informe de Alfonso Carmona al Delegado de la CNA", Guadalajara, 29 de noviembre de 1932, ff. 15-19.

9. RANDJ, Expediente. 23/506, "Informe de Alfonso Carmona al Delegado de la CNA", Guadalajara, 29 de noviembre de 1932, ff. 15-19.

10. RANDJ, Expediente. 23/506, "Informe de Alfonso Carmona al Delegado de la CNA", Guadalajara, 29 de noviembre de 1932, ff. 15-19.

otras clases. Lo anterior teniendo en cuenta que los terrenos estaban bien comunicados por la vía del tren y caminos en buen estado. Carmona afirmó que los terrenos de la hacienda eran suficientes para la dotación de tierras, por lo cual no era necesario afectar otras propiedades. El ingeniero hizo una lista de los potreros de la hacienda (tabla 1).<sup>11</sup>

**Tabla 1.** Potreros de la hacienda de Bellavista en 1932

Nombre del potrero	Extensión (hectáreas)	Calidad de los terrenos	Situación
Bellavista	92.80	riego	Totalmente sembrado con caña de azúcar.
Topadero	203.20	riego	Tiene 8 hectáreas de tepetate que se pueden considerar de temporal de 2. <sup>a</sup> , pero el resto son de caña.
Panochera	16.00	riego	Sembrado de maíz
El Chivo	194.80	riego	Son tierras de riego pero muy deslavadas y con muchos manchones de tepetate, siendo en general de mala calidad
La Palma	176.80	riego	Sembrado con caña de azúcar
Guajes	138.00	riego	Sembrado con caña de azúcar
Tizate	40.00	riego	Sembrado con caña de azúcar
El Órgano	241.20	riego	Sembrado con caña de azúcar
Guayabitas	313.60	temporal	Sembrado en su mayor parte con maíz. Está comprendido en este potrero un cerro de no mucha altura denominado La Mina.
Las Varas	832.20	agostadero	Terreno de monte bajo o agostadero, susceptible de cultivo; tiene partes pedregosas y barrancosas. Tiene como 10 hectáreas de riego sembradas con caña de azúcar.
Villegas	80.80	temporal	Terrenos de temporal de segunda, sembrado en su mayor parte de maíz.
. . . . .			

11. RANDJ, Expediente. 23/506, “Informe de Alfonso Carmona al Delegado de la CNA”, Guadalajara, 29 de noviembre de 1932, ff. 15-19.

Tabla 1. (Continuación)

Nombre del potrero	Extensión (hectáreas)	Calidad de los terrenos	Situación
Cañón del Chivo	202.80	temporal	Terrenos de temporal de segunda, en su mayor parte cerril, está cultivado con maíz.
Guajolote	720.00	temporal y cerril	Comprende los potreros denominados Novillero, Los Cerritos y Los Charcos, siendo 400 hectáreas de temporal de segunda y el resto cerril.
La Florida	1126.40	agostadero	Comprende los parajes denominados Las Cofradías, Los Bailadores, Loma de la Leña y El Lucero, tiene pequeñas fracciones sembradas con maíz, este potrero es ocupado para pastar ganado.
Magdalena	276.40	riego	Sembrado con caña de azúcar.
Chavarría	112.00	riego	Se encuentran barbechados para recibir la siembra de caña de azúcar
Pila Grande	296.00	riego y temporal	Tiene 40 hectáreas de cerro que son incultivables, una parte sembrada con caña, pequeñas fracciones con maíz, en este potrero se encuentra el manantial que surte de agua potable al poblado, siendo bombeada por maquinaria que es movida aprovechando el mismo líquido.
Pila Chica	90.00	riego	Sembrado con maíz y camote.
Los Zapotes	68.00	riego	Actualmente sin cultivo.
Los Arcos	21.60	riego	Sembrado con caña de azúcar
La Manga y Caña	356.00	riego	Son terrenos bajos que se inundan en temporada de lluvias, salvo cuando se hacen obras de drenaje. Están sembrados con caña, trigo, garbanzo y maíz.

*Fuente:* RANDJ, Expediente 23/506, “Informe de Alfonso Carmona al Delegado de la CNA”, Guadalajara, 29 de noviembre de 1932, ff. 15-19.

Aunque el informe de Carmona se apegó en gran medida a la realidad de la hacienda de Bellavista, los vecinos del poblado lo rechazaron tajantemente. Debido a ello, los problemas internos y las divisiones entre los vecinos del pueblo no se hicieron esperar, el 28 de diciembre de 1932, los miembros de la “Comunidad

Agraria”, dirigieron un oficio al delegado de la CNA informándole la destitución y expulsión de sus anteriores dirigentes:

En el poblado de Vellavista a los 28 dias del mes de Diciembre de 1932 reunidos la mayoría de miembros que componen la Comunidad Agraria del lugar en asamblea Ordinaria, con objeto de estudiar la conducta de Los Compañeros Geronimo Vargas, Reyes Rodriguez, y Pedro Ramirez; se llegó a la conclusión de que dichos elementos tenían causas que ameritaran su expulsión entre otras el de hacer propaganda entre los miembros de la misma con objeto de desbaratar La Comunidad; y de estar en conibencia con los ricos y encargados de La Finca.

Por lo que por mayoría absoluta se decreta la expulsion de dichos elementos, por constarle a los que a la asamblea asistieron sus malos comportamientos y para constancia firman la presente, y ponen sus hueyas digitales.

Se acuerda además que se remita constancia de la presente a los CC. Delegado de La H. Comicion Nacional Agraria y Procurador de Pueblos por Los Estados de Jalisco y Colima.<sup>12</sup>

El nuevo Comité Particular Ejecutivo Agrario de Bellavista presentó varias objeciones al informe rendido por el ingeniero Carmona, calificándolo como “falso del todo”. Primero los miembros del comité agrario negaron que la Presa de Hurtado fuera propiedad de la hacienda, como aseguraba el ingeniero, pues para los ejidatarios la presa era propiedad de la nación. También negaron otra vez ser peones acasillados de la hacienda, y asumieron que sólo un 25 % de los que vivían en terrenos de la hacienda eran trabajadores temporales, y la hacienda les daba casa para vivir porque trabajaban como aparceros o arrendatarios. De igual manera rechazaron las afirmaciones de Carmona sobre la existencia de bombas de irrigación y sifones en los terrenos de la hacienda. Aseguraron los agraristas que el ingeniero no hizo mediciones con aparatos, pues sólo se limitó a dar vueltas a caballo anotando si los terrenos eran de riego o de temporal. Por lo anterior, el 6 de febrero de 1933, los miembros de la comunidad agraria

12. RANDJ, Expediente 23/506, Jesús Trigo, Felipe Román y demás comuneros, “Acta de la Asamblea de la Comunidad Agraria de Bellavista”, Bellavista, 28 de diciembre de 1932, f. 20.

de Bellavista pidieron al Jefe de Procuradores de Pueblos de la CNA que nulificara el informe en cuestión y que mandara otro ingeniero para que cumpliera “con su deber”.<sup>13</sup>

Para los dirigentes y miembros de la comunidad agraria de Bellavista, el ingeniero Carmona había dicho “puras falcedades, poniendo de manifiesto la imposibilidad de obtener su ejido esta Comunidad, y como es natural que esto redunde en un perjuicio para todos los trabajadores de nuestro poblado”. Pidieron a las autoridades agrarias que se gestionara a la mayor brevedad su solicitud de dotación de tierras, pues afirmaban que “para nadie es desconocido el grave problema económico por el que atravesamos principalmente las clases campesinas que de día a día la burguesía nos tiene sumidos en la más espantosa miseria”.<sup>14</sup>

Debido a que los miembros de la Comunidad Agraria de Bellavista rechazaron el informe del ingeniero Carmona, la CNA envió a Bellavista otro ingeniero, José Herrera, para que verificara si las mediciones y apreciaciones de Carmona eran correctas. Herrera hizo un detallado informe sobre el ingenio azucarero, su producción y maquinaria y sus necesidades de tierra para cultivar la caña. Herrera ratificó mucho de la información de Carmona, incluso dijo que sus mediciones basadas en el plano proporcionado por la misma hacienda eran correctas. Para Herrera con el agua de las presas de la hacienda podrían regarse 752 hectáreas, mientras la superficie regada hasta 1932 era de 1900.10 hectáreas, a las cuales se les tendría que descontar un 25 % de tierras no sembradas debido a los deslaves o florecencias tepetatosas o lugares impropios para el cultivo, por lo tanto, quedaban solo 1432 hectáreas como verdaderos terrenos de cultivo.

Según el informe de Herrera elaborado en diciembre de 1934, el ingenio de Bellavista había estado en una mala situación entre 1928 y 1932, su producción anual era muy variable, para que el ingenio alcanzara su mayor capacidad de molienda, estas debían ser de 360 toneladas de caña en 24 horas, se necesitaba una superficie cultivada de 752 hectáreas, calculando que cada hectárea produjera 55 toneladas de caña, producirían en total 41 415 toneladas de caña. El ingenio traba-

13. RANDJ, Expediente 23/506, “Oficio de Antonio Medina”, Guadalajara 6 de julio de 1933, f. 39.

14. RANDJ, Expediente 23/506, Alberto Terán y J. Guadalupe Santana, transcriben la “solicitud de la Comunidad Agraria de Bellavista a la CNA”, Guadalajara, 27 de marzo de 1933, f. 48.

jando a su máxima capacidad podría moler hasta 43.200 toneladas de caña, o sea que todavía habría un déficit de 1 785 toneladas para alcanzar toda su capacidad.<sup>15</sup>

Sin embargo, el ingeniero Wintilo R. Caloca, en su informe del 24 de enero de 1935, aclaró que los cálculos no se debían hacer en función de la máxima capacidad del ingenio azucarero, sino del promedio de la producción durante los últimos cinco años. Si el promedio era 18 761 toneladas, a razón de 55 toneladas por hectárea, se obtenían 341 hectáreas de terrenos de riego, produciendo la capacidad debida, como la cantidad de los terrenos indispensables para satisfacer la molienda del ingenio durante los últimos cinco años.<sup>16</sup> Salvando esa superficie, para Caloca, toda la demás tierra podía ser utilizada para dotar de tierras al pueblo de Bellavista.

El gobernador de Jalisco, Sebastián Allende, no dictó ninguna resolución al respecto, la CNA asumió que el gobernador no estuvo de acuerdo con dotar de tierras al poblado de Bellavista. Por tanto, Caloca propuso que se revocara el fallo negativo del gobernador del estado.<sup>17</sup>

Francisco Munguía Torres, de la CNA, el 3 de abril de 1935 elaboró un dictamen en el que concluyó que era aplicable una Resolución Presidencial sobre el caso, por tanto, la hacienda de Bellavista era una finca afectable para dotar de ejidos al poblado del mismo nombre. A dicha población se le reconoció y se le comprobó su capacidad para obtener la dotación de ejidos, porque se trataba de una comunidad de agricultores cuyos miembros carecían de tierras propias para satisfacer sus necesidades. Tampoco tenía tierras comunales, porque se encontraba enclavado dentro de un predio propiedad de la hacienda. Según el dictamen de Munguía, al poblado de Bellavista se le debía dotar definitivamente de 3073 hectáreas siendo 705 de riego, 1262 de temporal y 1106 de agostadero, distribuidas en 334 parcelas, incluida la parcela escolar, que debía abarcar la dotación. Todas estas tierras serían tomadas únicamente de la hacienda de Bellavista y anexos.<sup>18</sup>

15. RANDJ, Expediente 23/506, "Informe de José Herrera", Guadalajara, 14 de diciembre de 1934, ff. 88-90.

16. RANDJ, Expediente 23/506, "Informe de Wintilo R. Caloca", Guadalajara, 24 de enero de 1935, ff. 92-94.

17. RANDJ, Expediente 23/506, "Extracto de Dictamen de Francisco Munguía Torres", México, D.F., 3 de abril de 1935, f. 105.

18. RANDJ, Expediente 23/506, Francisco Munguía Torres, "Dictamen del expediente de dotación de ejidos al poblado de Bellavista, Acatlán de Juárez", Jalisco. México, D.F., 3 de abril de 1935, ff. 105-110.



## Resolución y ejecución del decreto presidencial

Las Resolución Presidencial que dotó al poblado de Bellavista de ejido fue firmada por el presidente Lázaro Cárdenas el 16 de abril de 1935 y publicada en el *Diario Oficial de la Federación* (en adelante *DOF*) el 7 de mayo siguiente.<sup>19</sup> El 29 de abril de ese año, la CNA comisionó al ingeniero Rodolfo Garduño para que entregara de forma “supletoria” el ejido correspondiente a los vecinos de Bellavista.<sup>20</sup>

Los ejidatarios de Bellavista recibieron “posesión supletoria” de las tierras dotadas según el fallo presidencial respectivo, el 1.º de mayo de 1935, consumándose dicha posesión de forma “virtual”. Pero llevar a afecto dicha resolución presidencial no fue fácil, el proceso se complicó porque los propietarios afectados hicieron algunas gestiones tendientes a modificar dicho fallo, por lo cual se interrumpió el proceso para llegar a la posesión definitiva. El ingeniero Garduño, trató de hacer el deslinde de los terrenos ejidales de acuerdo al decreto presidencial, pero el presidente del comisariado ejidal de Bellavista también se inconformó cuando supo los lineamientos generales del plano al cual quedaba sujeto el deslinde propuesto. Debido a este primer rechazo por la parte afectada y por los ejidatarios el proceso de dotación se suspendió hasta que fue practicada una inspección general de los terrenos. En este momento no se llevó a cabo de forma total el deslinde de terrenos debido a las impugnaciones presentadas por ejidatarios y hacendados.<sup>21</sup>

La inspección la efectuó Garduño acompañado de todos los miembros del comisariado del lugar, también estuvo presente el Jefe de la Zona del Banco de Crédito Agrícola, ya que éste último tenía otorgados algunos préstamos a los ejidatarios del poblado en cuestión. Dicha comitiva fue siempre acompañada y protegida por una escolta militar proporcionada por el destacamento de Villa Corona.<sup>22</sup>

19. RANDJ, Expediente 23/506, Presidente Lázaro Cárdenas del Río, “Resolución Presidencial de dotación de ejidos al poblado de Bellavista, Municipio de Acatlán de Juárez Jalisco”, 16 de abril de 1935, México, D.F., ff. 113-116, 129-130, 534-536.

20. RANDJ, Expediente 23/506, “Oficio de David Manjarrez al Procurador de Pueblos”, Guadalajara, 29 de abril de 1935, f. 112.

21. RANDJ, Expediente 23/506, “Informe de Rodolfo Garduño”, Guadalajara, 6 de noviembre de 1935, ff. 139-142.

22. RANDJ, Expediente 23/506, “Informe de Rodolfo Garduño”, Guadalajara, 6 de noviembre de 1935, ff. 139-142.

Al final de la inspección, el 6 de noviembre de 1935, se levantó un acta en la cual se consignó, con la mayor precisión posible, cada uno de los diversos aspectos de lo expuesto por los miembros del comisariado. Aplicar en los hechos la resolución presidencial no fue sencillo, porque se tenía que respetar el fallo en dos puntos esenciales: 1) dotar al ejido con 705 hectáreas (en adelante has.) de riego, y 2) respetar a la finca una extensión de 416.91 has., de terrenos sembrados con caña. Por otra parte, algunos terrenos que les fueron otorgados a los ejidatarios estaban sembrados con caña al momento de la entrega formal, pero la siembra de dicha caña la había hecho el propietario de la hacienda, por tanto, según lo especificado por la ley, estos sembradíos de caña se tenían que respetar hasta que la caña sembrada rindiera sus frutos y pudiera ser cortada por el propietario de la finca, esto llevaría de uno a tres años, sólo después de ese periodo, los ejidatarios podrían tomar posesión real de dichos terrenos. El problema se centraba en 104 has., para solucionar este asunto se les dieron provisionalmente a los ejidatarios una extensión similar, pero en los terrenos del potrero denominado El Plan, propiedad de la hacienda.<sup>23</sup>

El deslinde de los terrenos ejidales no dejó satisfecho a nadie, por lo cual se suscitaron conflictos y quejas entre el hacendado y los ejidatarios en donde apelaban a las autoridades agrarias y judiciales para solucionarlos, uno de ellos fue la constante invasión de terrenos sembrados con caña por parte de los ejidatarios para cortar caña sin autorización, con el pretexto de que eran tierras ejidales. El proceso se volvió lento y tortuoso, lleno de quejas, demandas y solicitudes de amparo, tanto por parte del hacendado como por los ejidatarios, lo cual hizo abundante y voluminoso el expediente, y no permitió concluir satisfactoriamente el proceso de dotación de tierras a Bellavista.<sup>24</sup>

23. RANDJ, Expediente 23/506, "Informe de Rodolfo Garduño", Guadalajara, 6 de noviembre de 1935, ff. 139-142.

24. RANDJ, Expediente 23/506, Agustín López Arciniega, "Resolución Judicial", Guadalajara, 21 de diciembre de 1936, ff. 321-326.

## Fin del proceso de dotación de ejido

En enero de 1945, la resolución presidencial para dotar de ejido a los vecinos de Bellavista no se había resuelto definitivamente. Ya fuera por cansancio o por convencimiento, los ejidatarios de Bellavista decidieron renunciar a 136 ha. que todavía les faltaban por recibir debido a la complejidad y tardanza del proceso, y por ello el 2 de febrero siguiente escribieron a Silvano Barba González, jefe del Departamento Agrario:

Los que suscribimos [...] miembros activos de la Comunidad de Bellavista [...] en pleno goce de nuestros derechos, ante usted muy respetuosamente exponemos lo siguiente:

En relación al Expediente que se ventila en ése Departamento a su digno cargo, promovido por éste Ejido para que se nos de el Título de nuestras Parcelas y como a la fecha se nos ha informado que hay algunos errores en el Expediente motivados por no estar correcta el acta de deslinde conforme el Decreto Presidencial aclaramos a usted, que de las 136 Hs. pertenecen conforme al Decreto de tierras de agostadero no siendo necesarias al Ejido además, en la dotación de regadío de acuerdo con el Decreto Presidencial se nos ha dotado con una cantidad pequeña mayor a la que señala el referido Decreto, cosa que nos ha venido a beneficiar grandemente por carecer de tierras de regadío, así pues, manifestamos a usted que todos y cada uno por nuestro propio derecho estamos de acuerdo en la dotación que se le ha dado a éste Ejido y de la cual hemos venido disfrutando y que a la vez tenga a bien ordenar a quien corresponda que a la mayor brevedad posible se siga gestionando el Título de nuestras Parcelas de acuerdo con el informe que sobre el particular rindió ya el Ingeniero Postulante Roberto Vázquez, por estar dicho informe basado en la dotación de que ya teníamos y a la vez por así convenir a nuestros intereses.<sup>25</sup>

Con lo anterior se dio por terminado el proceso de dotación, deslinde y amojonamiento del ejido de Bellavista, y se otorgó la posesión definitiva a los miembros de la comunidad agraria de dicho poblado. Pero eso no fue el fin de los problemas, hacia septiembre de 1945 los ejidatarios de Bellavista se quejaron de los vecinos del

25. RANDJ, Expediente 23/506, "Oficio del Comisariado Ejidal de Bellavista a Silvano Barba González", Bellavista, 2 de febrero de 1945, ff. 526-530.

poblado de La Resolana porque estaban invadiendo sus tierras ejidales.<sup>26</sup> También del ingenio azucarero, este retrasaba o adelantaba el inicio de la zafra, debido a la reparación de la maquinaria de la fábrica, lo cual les perjudicaba porque retrasaba a su vez el corte de caña en las parcelas. También porque la represa de Hurtado no tenía suficiente agua almacenada para regar los cañaverales,<sup>27</sup> o porque el ingenio azucarero no les había pagado las cañas que le habían entregado.<sup>28</sup> La negociación del precio de la tonelada de la caña era una fricción constante entre ejidatarios y los dueños del ingenio, ya que estos últimos fijaban el precio de la tonelada conforme las condiciones del mercado o de acuerdo a sus intereses.<sup>29</sup>

## Conclusiones

La revolución transformó el campo mexicano entre 1915 y 1940, las tierras de las haciendas fueron repartidas, y los ejidos modernos de la revolución se extendieron por todo el país. El ejido del siglo xx fue muy distinto al ejido de los pueblos indios de la época colonial. El primero fue una extensión de tierra principalmente agrícola, mientras que el ejido colonial eran montes dedicados al pastoreo, a la recolección de leña, a la caza y a la recolección de todo tipo de frutos. Las tierras del ejido revolucionario no fueron concebidas como propiedad privada, sino como propiedad de la Nación, pero dadas en usufructo a cada ejidatario en parcelas individuales. Mientras que las tierras del ejido colonial eran de uso común y formaban parte de los bienes de comunidad de los pueblos indios.

26. RANDJ, Expediente 23/506, "Oficio de Roberto Vázquez al Delegado del Departamento Agrario", Guadalajara, 24 de septiembre de 1945, ff. 544.

27. RANDJ, Expediente 23/506, "Oficio del Comisariado Ejidal a Eduardo Ochoa, Bellavista, 15 de agosto de 1939, f. 559.

28. RANDJ, Expediente 23/506, "Oficio del Comisariado Ejidal al Departamento Agrario", Bellavista, 3 de junio de 1940, f. 567.

29. RANDJ, Expediente 23/506, "Oficio del Comisariado Ejidal al Secretario de Agricultura y Fomento", Bellavista, 25 de julio de 1940, f. 468.

La denominación y la organización de los pueblos indios fue una creación del régimen colonial, la Corona española dio a los pueblos indios una categoría política, con gobierno y autoridades propias y autónomas, y con bienes de la comunidad entre los cuales estaban los bienes muebles e inmuebles, en estos últimos se encontraban las distintas clases de tierras de cada pueblo: fundo legal, tierras de común repartimiento, propios y arbitrios, y ejidos. En estos, no existió una estructura comunal igualitaria propiamente dicha, sino una jerarquía y una diferenciación social marcada, los bienes y las tierras se distribuyeron de acuerdo a esta estructura de forma desigual e inequitativa. Las tierras de repartimiento fueron distribuidas de manera individual para el cultivo, mientras que las de propios y arbitrios fueron usadas para rentarse y venderse en algunos casos, de tal manera que se generó desde la época colonial un mercado de tierras, lo que llevó al acaparamiento de las mismas en unas cuantas manos.

Los ejidos coloniales eran de uso común, y así se mantuvieron durante casi todo el siglo XIX, hasta que las compañías deslindadoras comenzaron a fraccionar y vender esos terrenos. Cuando se alude al despojo de tierras de los pueblos, debe hablarse propiamente de las tierras dedicadas a la agricultura, las cuales eran escasas y con la presión de una gran demanda tanto de los vecinos de los pueblos, de rancheros como de hacendados. El problema de la falta de tierras para la agricultura, de la apropiación individual, de la comercialización y acaparamiento de las mismas, no fue un fenómeno originado por las leyes desamortizadoras de mediados del siglo XIX, en gran medida ya existía desde la época colonial el uso y la apropiación individual de las tierras. Los ejidos se mantuvieron al margen de ese proceso de desamortización hasta fines del porfiriato.

La idea del despojo de tierras a los pueblos por parte de los hacendados, por una mala aplicación de las leyes desamortizadoras juaristas o por la ignorancia de los habitantes de dichos pueblos, surgió en el discurso de los políticos e intelectuales revolucionarios que miraron los problemas agrarios con los ojos de su presente y la particular interpretación que tenían en su momento de la historia del país y del campo mexicano. Estos creyeron que los pueblos indios tenían una tradición comunitaria e igualitaria, donde las tierras del pueblo eran de uso común y colectivo, y que vivían más o menos estables, tranquilos y felices. Pero las leyes liberales

al individualizar y privatizar las tierras de los pueblos provocaron el desequilibrio y la desestabilización entre los miembros de la comunidad, y permitieron el acaparamiento y despojo de dichas tierras por parte de hacendados, rancheros, jefes políticos y compañías deslindadoras. Por tanto, se hacía necesaria una acción justiciera que devolviera a los pueblos su antiguo estatus de armonía y felicidad en su comunidad y con sus tierras que les habían quitado.

Los proyectos revolucionarios así como la legislación posterior a la lucha armada dan cuenta de esta visión. Una investigación basada en el análisis de los expedientes de dotación de tierras nos da cuenta de un proceso mucho más complejo de lo que se creía. Para explicar concretamente el reparto agrario y la creación del ejido moderno, se abordó el análisis del ejido de Bellavista, un poblado de nueva creación, porque hasta la década 1920 era el caserío de la hacienda del mismo nombre. Por tanto, los vecinos de este poblado no pudieron alegar que eran un pueblo indígena de raíces prehispánicas o coloniales, ni que habían sido despojados de sus tierras porque no las tenían, y ni siquiera existían como pueblo.

## Referencias

---

Aldana Rendón, Mario. 1988. *Jalisco desde la Revolución. Del reyismo al nuevo orden constitucional, 1910-1917*. Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco.

Aguilar Camín, Héctor. 1984. *La frontera nómada: Sonora y la revolución mexicana*. México: Siglo XXI Editores.

Aguilar Camín, Héctor y Lorenzo Meyer. 1991. *A la sombra de la Revolución Mexicana*. México: Cal y Arena.

Arriola Díaz Viruell, Luis Alberto. 2012. "Pueblos, reformas y contrariedades agrarias: Oaxaca, 1742-1857". En *Conflictos por la tierra en Oaxaca. De las reformas borbónicas a la reforma agraria*, eds. Luis Alberto Arriola Díaz Viruell & Carlos Sánchez Silva, 21-42. Zamora: El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

Cabrera, Luis. 1912. "Discurso pronunciado ante la Cámara de Diputados sobre la Restitución de los Ejidos de los Pueblos como medio de Suprimir la Esclavitud del Jornalero Mexicano. Diciembre 3". *500 años de México en Documentos, Siglo XX, 1910-1919*. [http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1912\\_213/Discurso\\_pronunciado\\_por\\_Luis\\_Cabrera\\_ante\\_la\\_C\\_ma\\_104.shtml](http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1912_213/Discurso_pronunciado_por_Luis_Cabrera_ante_la_C_ma_104.shtml).

Calvo, Thomas. 1991. *Poder, religión y sociedad en Guadalajara del siglo XVII*. Guadalajara: Ayuntamiento de Guadalajara.

Calvo, Thomas. 1992. *Guadalajara y su región en el siglo XVII. Población y Economía*. Guadalajara: Ayuntamiento de Guadalajara.

Cárdenas Ayala, Elisa. 2010. *El derrumbe. Jalisco, microcosmos de la revolución mexicana*. México: Tusquets.

Castaños, Gabriel y Ambrosio Ulloa. 1900. *La Expropiación de Terrenos de las haciendas Bellavista y El Plan, por la empresa del Ferrocarril Central Mexicano, para la vía de Guadalajara a Manzanillo*. Guadalajara: Imprenta de El Diario de Jalisco.

Congreso del Estado de Jalisco. 1924. “Proyecto de Ley”, mayo 30, Guadalajara.

Córdoba, Arnaldo. 1985. “El pensamiento social y político de Andrés Molina Enríquez”. En *Los grandes problemas nacionales (1909)*, Andrés Molina Enríquez, 9-68. México: Ediciones ERA.

Fabila, Manuel. 1981. *Cinco siglos de legislación agraria 1493-1940*. México: Secretaría de la Reforma Agraria, Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México.

Fierros Benítez, Aldo Armando. 2016. *Nos han dado la tierra. San Martín de las Flores ante la reforma agraria (1884-1938)*. Guadalajara: Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes y Gobierno del Estado de Jalisco.

García Martínez, Bernardo. 2010. “Los años de la conquista”. En *Nueva Historia General de México*, Erik Velásquez García, et. al., 169-215. México: El Colegio de México.

Gibson, Charles. 1981. *Los aztecas bajo el dominio español 1519-1810*. México: Siglo XXI Editores.

Gómez Santana, Laura Guillermina. 2009. “Identidades sociales y la conformación del Estado mexicano, 1915-1924. Comunidades, indígenas y pobres ante el reparto agrario en Jalisco central”. Disertación doctoral, Universidad de Guadalajara.

Guerra, François-Xavier. 1988. *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.



- Gur, Ted Robert. 1974. *El porqué de las rebeliones*. México: Editores Asociados.
- Hart, John Mason. 1990. *El México revolucionario. Gestión y proceso de la Revolución Mexicana*. México: Alianza Editorial.
- Huntington, Samuel. 1972. *El orden político en las sociedades en cambio*. España: Paidós.
- Katz, Friedrich. 1982. *La guerra secreta en México*. México: Ediciones ERA.
- Katz, Friedrich. 1998. *Pancho Villa*. México: Ediciones ERA.
- Knight, Alan. 1986. "La revolución mexicana: ¿burguesa, nacionalista o simplemente una gran rebelión". *Cuadernos Políticos*. 48: 5-44.
- Knight, Alan. 1996. *La Revolución Mexicana*. México: Grijalbo.
- Knowlton, Robert. 1991. "La individualización de la propiedad corporativa civil en el siglo XIX. Notas sobre Jalisco". En *Los pueblos de indios y comunidades*, ed. Bernardo García Martínez, 181-218. México: El Colegio de México.
- Kourí, Emilio. 2015. "La invención del ejido"- *Revista Nexos*, 1. <http://www.nexos.com.mx/?p=23778>.
- Lenin, Vladimir Ilich. 1979. *El Estado y la revolución*. Moscú: Editorial Progreso.
- Madero, Francisco. 1987. *La sucesión presidencial en 1910*. México: Editorial Época.
- Marx, Carlos y Federico Engels. 1980. *Obras fundamentales de Marx y Engels*. México: Fondo de Cultura Económica.

Méndez Zárate, Armando. 2010. “La reforma agraria en San Martín de Hidalgo, Jalisco, 1915-1935”. Trabajo de licenciatura, Universidad de Guadalajara.

Molina Enríquez, Andrés. 1985. *Los grandes problemas nacionales (1909)*. México: Ediciones ERA.

Montalvo Ortega, Enrique. 1988. “Política agraria y movilización campesina después de la revolución”. En *Historia de la cuestión agraria mexicana 3. Campesinos, terratenientes y revolucionarios, 1910-1920*, coord. Óscar Betanzos, 107-135. México: Siglo XXI Editores, Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México.

Navarro Ochoa, Angélica y Ramón Goyas Mejía. 2013. “Las tierras de los pueblos en la Región Valles de Jalisco, de la Independencia a la Revolución Mexicana”. *Estudios Agrarios*. 53-54: 177-197, [www.pa.gob.mx/publica/rev\\_53-54/analisis/las\\_tierras.pdf](http://www.pa.gob.mx/publica/rev_53-54/analisis/las_tierras.pdf)

Navarro Ochoa, Angélica y Ramón Goyas Mejía. 2015. “Desintegración de la hacienda y conformación de ejidos en el valle de Ameca, Jalisco. El caso de la hacienda El Cabezón”. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*. 92: 139-166. <http://www.redalyc.org/pdf/3191/319138154006.pdf>

Nickel, Herbert. 1988. *Morfología social de la hacienda mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ojeda Gastélum, Samuel Octavio. 2004. “El villismo jalisciense: una revuelta rural, clerical y bandolera (1914-1920)”. Disertación doctoral, Universidad de Guadalajara.

Orozco, Wistano Luis. 1985. *Los ejidos de los pueblos*. México: Ediciones El Caballito.

Registro Agrario Nacional de la Delegación Jalisco (RANDJ), Expediente 23/506, “Dotación de Ejidos del poblado de Bellavista, municipio de Acatlán de Juárez, Jalisco”, 1932-1945; “Oficio de Candelario Reyes al Delegado de la CNA”, Guadalajara, 18 de febrero de 1932, f. 1; “Oficio de Daniel M. Ochoa al Delegado de la CNA”, Guadalajara, 21 de noviembre de 1932, f. 8; “Oficio de los peones acasillados del pueblo de Bellavista a Fernando González Madrid, presidente de la CLA”, Bellavista, 15 de octubre de 1932, f. 5; “Oficio de Guillermo Serrano de la CLA a Alfonso Carmona de la CNA”, Guadalajara, 3 de noviembre de 1932, f. 7; “Informe de Alfonso Carmona al Delegado de la CNA”, Guadalajara, 29 de noviembre de 1932, ff. 15-19; Jesús Trigo, Felipe Román y demás comuneros, “Acta de la Asamblea de la Comunidad Agraria de Bellavista”, Bellavista, 28 de diciembre de 1932, f. 20; “Oficio de la Comunidad Agraria de Bellavista al Delegado de la CNA”, Bellavista, 15 de febrero de 1933, f. 37; Alberto Terán y J. Guadalupe Santana, transcriben la “solicitud de la Comunidad Agraria de Bellavista a la CNA”, Guadalajara, 27 de marzo de 1933, f. 48; Guillermo E. Serrano, “Informe reglamentario sobre el expediente núm. 506. Solicitud de dotación de ejidos de los vecinos de Bellavista”, Guadalajara, 1º de julio de 1933, ff. 57-64; “Oficio de Antonio Medina”, Guadalajara 6 de julio de 1933, f. 39; “Informe de José Herrera”, Guadalajara, 14 de diciembre de 1934, ff. 88-90; “Informe de Wintilo R. Caloca”, Guadalajara, 24 de enero de 1935, ff. 92-94; “Extracto de Dictamen de Francisco Munguía Torres”, México, D.F., 3 de abril de 1935, f. 105; Francisco Munguía Torres, “Dictamen del expediente de dotación de ejidos al poblado de Bellavista, Acatlán de Juárez”, Jalisco. México, D.F., 3 de abril de 1935, ff. 105-110; Presidente Lázaro Cárdenas del Río, “Resolución Presidencial de dotación de ejidos al poblado de Bellavista, Municipio de Acatlán de Juárez Jalisco”, 16 de abril de 1935, México, D.F., ff. 113-116, 129-130, 534-536; “Oficio de David Manjarrez al Procurador de Pueblos”, Guadalajara, 29 de abril de 1935, f. 112; “Informe de Rodolfo Garduño”, Guadalajara, 6 de noviembre de 1935, ff. 139-142; Agustín López Arciniega, “Resolución Judicial”, Guadalajara, 21 de diciembre de 1936, ff. 321-326; “Oficio del Comisariado Ejidal a Eduardo Ochoa, Bellavista, 15 de agosto de 1939, f. 559; “Oficio del Comisariado Ejidal al Departamento Agrario”, Bellavista, 3 de junio de 1940, f. 567; “Oficio del Comisariado Ejidal al Secretario de Agricultura y Fomento”, Bellavista, 25 de julio de 1940, f.

468; “Oficio del Comisariado Ejidal de Bellavista a Silvano Barba González”, Bellavista, 2 de febrero de 1945, ff. 526-530; “Oficio de Roberto Vázquez al Delegado del Departamento Agrario”, Guadalajara, 24 de septiembre de 1945, ff. 544.

Serrera, Ramón María. 1991. *Guadalajara ganadera. Estudio regional novohispano, 1750-1805*. Guadalajara: Ayuntamiento de Guadalajara.

Silva Herzog, Jesús. 1972a. *Breve historia de la Revolución Mexicana. Los antecedentes y la etapa maderista*. México: Fondo de Cultura Económica.

Silva Herzog, Jesús. 1972b. *Breve historia de la Revolución Mexicana. La etapa constitucionalista y la lucha de facciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

Skocpol, Theda. 1984. *Los estados y las revoluciones sociales. Un análisis comparativo de Francia, Rusia y Estados Unidos*, México: Fondo de Cultura Económica.

Tilly, Charles. 2000. *Las revoluciones europeas 1492-1992*. Barcelona: Crítica.

Tobler, Hans Werner. 1994. *La Revolución mexicana. Transformación social y cambio político 1876-1940*. México: Alianza Editorial.

Torres Sánchez, Rafael. 2001. *Revolución y vida cotidiana: Guadalajara, 1914-1934*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Valerio Ulloa, Sergio. 1998. “Los incendiarios del llano: gavillas y revolucionarios en Jalisco (1910-1920)”. *Estudios Sociales. Revista del Departamento de Estudios de la Cultura Regional*. 18: 65-93.

Valerio Ulloa, Sergio. 2003. *Historia rural jaliscienses. Economía e innovación tecnológica durante el siglo XIX*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Valerio Ulloa, Sergio. 2004. "La economía jalisciense durante la revolución". En *Actividades, espacios e instituciones económicas durante la Revolución Mexicana*, coords. José Mario Contreras Valdez, María Eugenia Romero y Pablo Serrano, 253-289. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Valerio Ulloa, Sergio. 2012. *Entre lo dulce y lo salado. Bellavista: genealogía de un latifundio (siglos XVI al XX)*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Van Young, Eric. 1989. *La ciudad y el campo en el México del siglo XVIII. La economía rural de la región de Guadalajara, 1675-1820*. México: Fondo de Cultura Económica.

Velázquez Fernández, Francisco Javier. 2015. "De Haciendas a ejidos: actores sociales en busca de la tierra prometida, Jalisco 1900-1950". Disertación doctoral, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Weigan, Phil y Acelia García de Weigand, "La civilización del occidente de México". En *Guadalajara Ayer*, coord. María Isabel Saldaña Villareal, 9-33. Guadalajara: Milenio.

Womack Jr., John. 1982. *Zapata y la Revolución mexicana*. México: Siglo XXI Editores.

Zagorin, Perez. 1985. *Revueltas y revoluciones en la edad moderna*, Madrid: Ediciones Cátedra.

Zarate, Eduardo. 2011. "Comunidad, reformas liberales y emergencia del indígena moderno. Pueblos de la Meseta Purépecha (1869-1904)". *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*. 125: 17-52.



# HiSTOReLo

Vol 10, No. 19 / Enero - junio de 2018 / ISSN: 2145-132X

REVISTA DE HISTORIA REGIONAL Y LOCAL

Estudio reflexivo para abordar  
la historia local en Chile  
desde la versión anglosajona

*A Reflective Study to Approach  
the Local Chilean History  
from the Anglo-Saxon Perspective*

**Matías Alejandro González Marilicán**

Universidad Católica de Temuco (Temuco, Chile)

 <https://orcid.org/0000-0003-0393-8021>

**Elizabeth Montanares Vargas**

Universidad Católica de Temuco (Temuco, Chile)

 <https://orcid.org/0000-0001-9504-2614>

**Francisca Bernarda Martínez Guerra**

Universidad Católica de Temuco (Temuco, Chile)

 <https://orcid.org/0000-0003-4830-5375>

Recepción: 29 de mayo de 2017

Aceptación: 26 de junio de 2017

Páginas: 199-238

doi: <http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.65319>



i




# Estudio reflexivo para abordar la historia local en Chile desde la versión anglosajona


*A Reflective Study to Approach the Local Chilean history from the Anglo-Saxon Perspective*


**Matías Alejandro González Marilicán\***  
**Elizabeth Montanares Vargas\*\***  
**Francisca Bernarda Martínez Guerra\*\*\***

## Resumen

La historia local es una forma de hacer historia practicada en diferentes puntos del globo. Sin embargo, parece no haber consenso en torno a lo que ella implica respecto de su metodología. Este trabajo es una reflexión de la historia local producida en Chile a partir de las experiencias de los Estados Unidos de América e Inglaterra. Los resultados de

\* M. Sc. en Historia Ambiental por la Universidad de Nottingham (Nottingham, Reino Unido) y licenciado en Historia por la Universidad de Concepción (Concepción, Chile). Profesor de la Universidad Católica de Temuco (Temuco, Chile). El artículo se deriva del proyecto de investigación Educación Patrimonial y Enseñanza de la Historia Local en la Región de la Araucanía: un Aporte desde la Formación Inicial de Profesores, financiado por la Universidad Católica de Temuco. Participó como autor principal, en la redacción y recolección de información. Correo electrónico: matias.gonzalez@educa.uct.cl  <https://orcid.org/0000-0003-0393-8021>

\*\* Magíster en Ciencias Aplicadas por la Universidad de la Frontera (Temuco, Chile). Profesora de la Universidad Católica de Temuco (Temuco, Chile). Participó en la redacción del artículo. Correo electrónico: emontanares@uct.cl  <https://orcid.org/0000-0001-9504-2614>

\*\*\* Licenciada en Educación por la Universidad Católica de Temuco (Temuco, Chile). Profesora de la Universidad Católica de Temuco (Temuco, Chile). Participó en la redacción del artículo. Correo electrónico: fmartinez@educa.uct.cl  <https://orcid.org/0000-0003-4830-5375>

la investigación muestran que la historia local suele ser entendida como un medio para cuestionar narrativas generales de la historia, como una herramienta para ensalzar lo particular ante lo universal y como un recurso educativo para enseñar aquello que parece lejano y abstracto al estudiante. El problema está en la evidencia de malentendidos metodológicos y teóricos que pueden atentar con las reales capacidades de trabajo de dicho enfoque historiográfico, especialmente en el caso chileno. Con ello, la experiencia conocida por los países anglosajones, recomienda comprender a la historia local en su capacidad investigativa y educativa desde su potencial interdisciplinario.

**Palabras claves:** historiografía, método histórico, enseñanza de la historia.

## Abstract

---

*Local history is a branch of history studies practised in worldwide. However, it seems that there is not common understanding of what local history is with respect to the methodology. Regarding such subdiscipline, this work is a reflection of the local history produced in Chile by taking into account the experiences of The United States of America and England. The results of the research show that local history can be understood in both ways, as questioning general historical narratives and by raising the profile of specific historical cases. Moreover, it can also be used as an educational resource to teach something that could seem distant and abstract to young people. The problem is the presence of methodological and theoretical misunderstandings that can impinge on the real working capacities of the mentioned historiographical approach, especially in the Chilean case. In this context, the experience known from the Anglo-Saxon countries suggests understanding local history in its educational and research capacity from its interdisciplinary potential.*

**Keywords:** historiography, historical method, history education.

## Introducción

---

La historiografía desarrolla diferentes perspectivas y una es la historia local, subdisciplina cuya definición muestra ser amplia y quizás difícil de definir. Así, mientras en China y Rusia ésta tiende a ser definida según unidades político-administrativas como regiones, estados y repúblicas (Bol 2001; Raleigh 2013), en Sudáfrica y Etiopía se le comprende como el resultado de la interacción de las personas con su entorno y con otras personas de su alrededor (Lindhal 2005; South African History Online 2017). Igualmente, en España el concepto de lo local se considera dinámico y puede basarse en límites naturales como ríos y montañas o en divisiones artificiales —por ejemplo, unidades político-administrativas— (Serna y Pons 2003, 35-56). En el caso de América Latina, se aborda como “el estudio del pasado de los hombres en sociedad, a partir de la delimitación que involucra el tiempo y el espacio” (Serrano 2009, 19).

Esto podrá explicarse por la antigüedad de esta subdisciplina cuyo significado se dinamiza según las particularidades de cada país y región. Desde tiempos medievales es practicada en China e Inglaterra por parte de funcionarios del Estado y sacerdotes (Bol 2001; Beckett 2007); en América ya desde el siglo *xvi* los primeros cronistas registraban los primeros hechos locales protagonizados por el esfuerzo colonizador de los europeos (Kammen 2003, 11); lo cual contrasta con Rusia, pues recién en la década de 1990 se inició un período de mayor producción en torno a la temática por la caída del régimen soviético (Raleigh 2013); y, en África, la historia oral ha sobresalido como método ante la mayoría indígena del territorio (Lindhal 2005).

Sobre la forma de abordar la historia local también hay variedad; por ejemplo, destacan el estudio del origen y el desarrollo de determinadas comunidades, la historia de familias, la historia del paisaje, la historia de parroquias, la historia de las calles, y con fines educativos, como recurso para enseñar historia en escuelas y universidades, entre otras aproximaciones (Beckett 2007; Kammen 2003). De hecho, un trabajo respaldado por el Ministerio de Educación español, destaca las ventajas educativas de este tipo de historia —siempre y cuando la metodología y

teoría de la disciplina sean correctamente aplicadas por parte del profesorado, dice el autor—, pues permitiría a los estudiantes trabajar con base en la interdisciplinariedad y concientizarse de que ellos y sus comunidades son también protagonistas de la historia (Domínguez 1987, 63-75).

Sin embargo, en la diversidad del tratamiento y modo de hacer historia local también hay similitudes en la forma de concebirla. Por ejemplo, el giro social de la historiografía europea en la década de los sesenta, cuando se comenzó a enfatizar en aquellos grupos sociales minoritarios como mujeres, inmigrantes y trabajadores; parece haber permeado en una misma época a lugares tan disímiles geográfica e históricamente entre sí como América Latina y China. Del mismo modo, las influencias de la Escuela de los Annales y el giro cultural de las décadas 1930 y 1990, respectivamente, incentivaron formas de hacer historia que no solo fueran políticas, sino también, económicas, geográficas y culturales (Beckett 2007; Bol 2001; Raleigh 2013; Serrano 2009).

Otra forma de ver la transversalidad de la historia local es en la tendencia de los investigadores a considerar a este tipo de historia como una poderosa herramienta para realizar lo singular y local ante el avance de fenómenos como el nacionalismo, la modernización y la globalización —por ejemplo, en España, la historia local ha servido como plataforma para realzar regionalismos ante el centralismo homogeneizador del Estado español—, (Agirreazkuenaga 1999; Jensen 2010; Cannedo 2010; Bessa 2016; Venegas 2010), y como un exitoso medio para impartir historia en escuelas; porque este permite enseñar lo “abstracto”, aquello que parece lejano al estudiante en el tiempo y espacio, mediante el conocimiento de lo cotidiano y cercano del estudiante (Hernández, Díaz y Guevara 2016; Kammen 1996).

Para el caso latinoamericano, se pueden identificar experiencias similares, aunque con matices inherentes a la realidad histórica de la región. Los estudios de historia local se han enfocado en los efectos de la “Independencia”, el proceso de construcción nacional a lo largo del siglo XIX y en fenómenos como la migración campo-ciudad a inicios del siglo XX, entre otras temáticas (Serrano 2009; Venegas 2010). Ahora bien, se advierten dentro de la misma diversidad latinoamericana, que hay países particu-

larmente “estancados” en innovación temática y reflexión metodológica y teórica (Serrano 2009). Se ha criticado, por ejemplo, la existencia de una preferencia por temas sociales y políticos, dejando de lado perspectivas ambientales y culturales que en otras latitudes demuestran ser prolíficas (Gallini 2002; McNeill 2005).

Chile no parece estar muy lejano a esta realidad. Una revisión bibliográfica de trabajos relacionados con la historia local en el país sugiere una predilección por dichos ejes temáticos —por ejemplo, consecuencias sociales del golpe militar de 1973—, y un insuficiente conocimiento del método y teoría de la historia local (Ekosol 2008; Folchi 2000; Garcés 2002; Oliva 1998; Eco 1994). A manera de ilustración, el término historiográfico es usado, pero insuficientemente definido y capturado en su riqueza teórica y metodológica. Hay casos en que inclusive se le menciona en los títulos del trabajo y ni siquiera es definido o abordado en lo que implica teórica y metodológicamente; es como si se hablara del concepto sin saber completamente lo que implica. Ahora bien, se podría decir que la falta de claridad o unanimidad en cómo hacer historia local no es sólo chilena o latinoamericana, sino también global, porque las fuentes revisadas advierten un constante debate en torno a cómo abordar esta forma de hacer historia, sin existir una especie de consenso. A partir de esta realidad no es casualidad que en el contexto educacional chileno se critique el hecho de que exista confusión sobre cómo trabajar la historia local o que se subestime su capacidad educativa (Olave 2014; Chávez 2016).

De esa manera este trabajo pretende contribuir a un avance en este sentido sobre la base de estudios histórico-locales hechos en los Estados Unidos de América (en adelante EE. UU.) e Inglaterra. Pensamos que estos países, aun cuando en su interior no muestran total acuerdo en torno a qué es la historia local, constituyen una fuente de inspiración idónea por los largos debates vividos en ellos en torno a dicha forma de escribir la historia y por las propuestas de determinados autores en que se considera como ventaja la aparente flexibilidad o ambigüedad del enfoque historiográfico local. Por esto, el objetivo general del presente artículo es reflexionar en torno a una metodología de trabajo de la historia local para Chile utilizando como fuente de inspiración estudios de dichos países anglosajones.

La metodología de la siguiente investigación se basó en una revisión bibliográfica de lo trabajado en los EE. UU., Inglaterra, América Latina y Chile. La documentación fue recopilada, analizada y contrastada entre sí, para luego ser jerarquizada según la calidad de los informantes. Se priorizó en la recolección de fuentes las que de manera explícita usan el término de historia local en sus títulos o metodologías. Se han considerado estudios especializados de historia local hechos por profesionales y aficionados, es decir, aquellos sin formación académica en la Historia. En esta investigación se habla de historia local como subdisciplina, como una de las tantas aproximaciones historiográficas que se halla dentro de la disciplina de la historia.

Este artículo se divide en tres partes. En la primera y segunda se revisa lo hecho en los EE. UU. e Inglaterra, respectivamente, destacando el aporte historiográfico. Se tratan las definiciones de la subdisciplina ofrecidas por ambos países, los debates que existen en torno a cómo abordar el enfoque historiográfico y el hecho de cómo esta forma de hacer historia ha experimentado cambios a lo largo del tiempo. Finalmente, se revisa el caso chileno en el marco latinoamericano. Se revisa la forma de trabajar la historia local en el país y se argumenta que pareciera no haber suficiente claridad en cómo esta disciplina opera. Es por esta razón que en este mismo apartado se realizan recomendaciones para la historia local de Chile, inspiradas en las experiencias estadounidenses e inglesas.

## Estados Unidos de América

---

En los EE. UU. existen debates en torno a la forma de trabajo que implica la historia local y la disciplina practicada por profesionales y aficionados.<sup>1</sup> En general, podría decirse que la historia local es entendida como un campo de estudio especialmente flexible en su forma de trabajar (Amato 2002; Kammen 2003; Kammen y Wilson 2013; Kyvig y Martin 2010). Carol Kammen (2003, 4), connotada historiadora local de este país, señala al respecto:

---

1. Un ejemplo del compromiso norteamericano con la historia local lo constituye la *American Association of State and Local History* (AASLH) (Kammen y Wilson 2013, 25).

[...] La historia local permite numerosas interpretaciones. Es flexible y no es sólo historia nacional escrita de forma pequeña como algunos han sugerido. La historia local es el estudio de los eventos del pasado, o de las personas o grupos, en un área geográfica determinada —un estudio basado en una amplia variedad de evidencia documental y colocada en un contexto comparativo que debiera ser ambas nacional o regional [...] Esta definición legitima todo tipo de proyectos de investigación. La historia local es, en esencia, el estudio de la condición humana en y a través del tiempo [...].

La historia local como forma de hacer historia para este país tiene una larga historia. Iniciada por los primeros colonos europeos en el siglo xvi, se caracterizó porque su objetivo fue ensalzar la labor civilizatoria de los primeros habitantes blancos. Con el desarrollo de la historia como profesión a finales del siglo xix, esta subdisciplina comenzó a ser practicada por un mayor número de personas, no solo limitándose —como lo venía haciendo desde el siglo xvi—, al trabajo de gente acomodada. En 1904, se fundó la *American Association of State and Local History* (en adelante Aaslh), institución encargada de desarrollar y difundir la historia local estadounidense, y, en 1929, con la Escuela de los Annales, la “nueva historia social” y la historia cultural de las décadas 1960 y 1990, respectivamente, los investigadores empezaron a motivarse no sólo por temas políticos, sino también culturales, sociales y geográficos (Kammen 2003).

Pese a todo, según algunos historiadores locales estadounidenses, hoy su estudio se muestra reticente, en numerosos casos, con temáticas como el medio ambiente y las migraciones (Amato 2002; Kammen 2003). Joseph Amato (2002); destaca el aporte que el enfoque historiográfico de la historia ambiental puede hacer a nivel local, en cuanto que su estudio permitiría comprender el cambio del paisaje generado por el arribo de los colonos y su expansión hacia el oeste; la historia de los animales presentes en una determinada localidad; y los problemas ambientales que existen en torno a la instalación de industrias hidroeléctricas, entre otras temáticas.

De particular importancia para la comprensión de la historia local ha resultado un trabajo editado por Carol Kammen (1996). Aquí se presenta una colección de ensayos que reflexionan en torno a cómo hacer historia local. Uno de los problemas discutidos es la tendiente separación entre historiadores locales profesionales y ama-



teurs o aficionados, —personas que sin estudios académicos hacen historia—. Para Bell Whitfield (1996), se vuelve necesaria la colaboración entre aficionados y profesionales, ambos contribuyen a la investigación y divulgación de la historia local. En otro escrito incluido en el libro, se señalan las actividades hechas por el historiador local y se sostiene que su rol es multifacético, pues puede ser un investigador inmerso en la academia y al mismo tiempo un activo difusor del pasado local ante la ciudadanía mediante clases, charlas y guías de turismo (Wellman 1996).<sup>2</sup>

A su vez, en una línea relacionada con la enseñanza del pasado local, los historiadores Lewis Mumford y Constance McLaughlin (1996) advierten que es sumamente relevante conectar lo particular con lo general, y lo abstracto con lo práctico. Esto se basa en la idea de que la historia local no puede ser entendida en aislamiento, como si la comunidad a estudiar, por ejemplo, estuviese encapsulada geográficamente; ya que, los hechos históricos a nivel local demuestran tener influencias de parajes y procesos históricos más amplios y distantes. Según McLaughlin, lo local puede incluso cuestionar relatos generales de historia. De manera similar, para Mumford la razón de por qué la historia suele ser distante y poco familiar para los estudiantes es porque no se les enseña a partir de lo rutinario, de lo que se encuentra de forma inmediata en su entorno. Por ello, lo abstracto debe ser conectado con lo práctico y concreto, como, por ejemplo, a través de una salida de campo al visitar las ruinas de una antigua villa romana en la campiña inglesa con la finalidad de entender la historia de Roma.

Otro trabajo es el de Carol Kammen publicado en 2003. Aconsejando en torno al deber del historiador local, ella argumenta que éste debe criticar y analizar la información que recolecta, pues de lo contrario, se convierte en un coleccionista de hechos curiosos (Kammen 2003, 119). La autora también aconseja que toda historia local debe ser revisada por pares, pues así habría una especie de “control de calidad” sobre el trabajo hecho. En otro apartado, se expone la importancia de publicar los trabajos de historia

2. Para Judith Wellman (1996, 51), es la misma fluidez de la definición de historia local la que representa una ventaja para sus cultivadores. Refiriéndose al rol multifacético del historiador local, señala: “dependiendo de las necesidades locales e intereses personales, la mayoría de los historiadores locales enfatizan algunas categorías más que otras. Sin embargo, todas estas funciones son importantes. Es apropiado para un historiador escribir historias locales muy bien investigadas y para otro organizar un grupo local de preservación”.



local, a través de la enseñanza o la confección de libros, folletos, proyectos de turismo, entre otras estrategias. Incluso establece aptitudes para el historiador local como una “buena cantidad de energía”, proactividad y preocupación por que su historia sea lo más precisa posible (Kammen 2003, 143). Por último, también da consejos de cómo enseñar y practicar la historia local en el contexto de escuelas. Para ella, si los profesores quieren enseñar historia local, deben primero estar capacitados para emprender este tipo de historia, pues sólo así podrán guiar satisfactoriamente a sus estudiantes. Según Kammen, un error común de los profesores es que envían a sus alumnos a investigar sin mayor información y estrategias de trabajo.

La historia local demuestra ser fructífera en los EE. UU. Si bien y al parecer existen Estados “más prolíficos” historiográficamente hablando (Russo 1996), se puede decir que existe un general interés por cultivarla y mejorarla (Kammen y Wilson 2013). En una enciclopedia de la historia local auspiciada por la Aaslh, se dan a conocer algunas de las áreas que todavía requieren discusión y desarrollo con la finalidad de consolidarla aún más en el país. Entre estas áreas, sobresalen el rol de la ética en el trabajo del historiador local, y la relación de la historia local con la historia indígena. Respecto a esta última, se indica que aún falta por incluir a la historia indígena dentro de las narrativas locales y al hacerlo, se deben tener una serie de precauciones metodológicas y teóricas, como, por ejemplo, la noción de localidad, puesto que para el indígena, ella no es igual a la de la cultura occidental. Además, el historiador local deberá estar preparado para ocupar fuentes no sólo documentales, sino también orales y arqueológicas (Fortney y Piker 2013).

En cuanto al código ético del historiador local, se ha expuesto que no ha existido un claro delineamiento de cómo debe enfrentar determinados dilemas al momento de aproximarse a su objeto de estudio. Un caso para ilustrar este tipo de problemas es cuando el historiador local, al estar en estrecho contacto con personas de su comunidad, se ve estimulado a distorsionar su relato ante el temor de represalias por parte de personajes “aún vivos” incluidos en su historia (Karamanski 2013). De este modo, cabe destacar el rol público que, según la enciclopedia, la historia local puede tener. En dicho trabajo se puede observar que la subdisciplina en los EE. UU., posee un papel activo en la conservación y difusión del patrimonio, así como en la generación de

políticas públicas, a través de la denominada Historia Pública, la cual trata del “empleo de historiadores y el método histórico fuera de la academia” (Newell 2013, 475).

En breve, el caso estadounidense es iluminador en numerosos sentidos. Existe una base definitoria amplia y flexible de la historia local, pero tal vez lo suficientemente delimitada como para no generar confusión al momento de trabajar con ella. Lo local involucra el estudio de eventos o personas que deben ser puestas en un contexto regional y/o nacional, dice Kammen (2003, vii). Asimismo, se ha discutido en torno a la actitud del historiador local al momento de emprender su investigación; a la necesidad de estrechar lazos entre historiadores aficionados y profesionales; alrededor de las opciones temáticas existentes para hacer historia local; a la forma de usar la historia local en el aula; y en las precauciones metodológicas y teóricas que se deben tener para estudiar la historia local indígena.

## Inglaterra

---

Los autores revisados sugieren que la forma de hacer historia local en Inglaterra también ha sido flexible, aunque pareciera existir cierta preferencia por vincular lo local con entornos más amplios. En este sentido, el historiador David Dymond (2016, 139) señala que el principal objetivo de la historia local es estudiar a las personas y las asociaciones o agrupaciones que ellas han formado, pero considerando al medio físico en el cual se han desenvuelto; procurando, en lo posible, que exista una conexión con ámbitos geográficos más amplios. Por su lado, el geógrafo británico Alan Baker (2003, 189-190) indica:

las localidades estudiadas por los historiadores locales varían considerablemente en tamaño, y sus fronteras a menudo son poco limitadas y dinámicas. No obstante, ellas tienden a ser ‘pequeñas’ y el término ‘local’, por supuesto, no implica ‘aisladas’, como alguna vez se consideró. Las localidades, cualquiera sea su tamaño como comunidades y/o lugares, están conectadas a mundos más amplios.

Entre las definiciones es reveladora la posición John Beckett (2007). Su definición parece cuestionar las nociones tradicionales de historia local o contribuir negativamente a los intentos de definición de la subdisciplina. Sin embargo, como se verá, creemos que en vez de ser desconcertante y ambigua su propuesta, representa una oportunidad para explotar las capacidades investigativas de dicho enfoque historiográfico. Beckett (2007, 2), al comienzo de su libro, señala:

[...] La historia local es practicada en una forma u otra por tantos y diferentes individuos y grupos, que ofrecer cualquier tipo de definición ofenderá sin dudas a alguien. Pero necesitamos empezar en algún lado, y en este libro se le toma como el estudio de un lugar, ya sea una casa, una calle, una villa, un pueblo, un condado, o una región, inclusive una nación, y la gente y las comunidades que en ellos viven [...].

La historia local en Inglaterra es de larga data. Ya practicada desde el siglo xv principalmente por clérigos, en un principio los relatos se distinguieron por ser anticuarios —es decir, por ser una recolección de datos exentos de mayor escrutinio—, e interesados en relatar lo ocurrido en los condados, pueblos y villas (Beckett 2007; Hoskins 1959). La tendencia anticuaria continuó hasta el siglo xx. En el siglo xix aparecen las primeras sociedades de historia local y los trabajos ya no sólo eran de interés de la clase acomodada, sino también de la clase media y del público en general. Con la Escuela de Annales, la historia local en Inglaterra adquirió un nuevo impulso al igual que en otras partes del mundo.

Sin embargo, en el contexto inglés sobresale lo hecho en la Universidad de Leicester, durante la década 1950, cuando una generación de historiadores locales establecieron el programa que, desde entonces, distinguiría a la historia local inglesa, a saber: la preferencia por lo rural y lo local, y el deseo de preservar lo antiguo ante el avance de la modernidad. En este contexto, la figura William George Hoskins (1908-1992) se destacó, especialmente por su llamado a usar el paisaje rural y urbano como fuente histórica, y por sostener que los estudios locales sirven para matizar narrativas nacionales al mostrar cómo determinados procesos históricos de tipo macro pueden ocurrir de diferente forma en niveles micro. Al igual que en

los EE. UU., la nueva historia social y cultural diversificaron las formas de hacer historia en el país inglés (Beckett 2007; Kammen y Wilson 2013).

No cabe duda de que en la actualidad la historia local en Inglaterra se encuentra fuertemente enraizada en la comunidad y apta, en numerosas instancias, para ser conocida y practicada por el público. Una exploración en sitios web británicos de “sociedades de historia local” o de “patrimonio” arroja un vasto número de organizaciones y sociedades preocupadas por preservar y difundir el pasado local.<sup>3</sup> Estas sociedades organizan reuniones o conferencias para presentar libros o clases magistrales en torno a temas atinentes a lo local, entre otras actividades. Quizás una de las muestras más claras del compromiso de este país anglosajón con la historia local lo constituye la *British Association for Local History*, cuyas raíces se remontan a 1948 (Kammen y Wilson, 2013). En su sitio web es posible encontrar recursos bibliográficos y consejos de cómo trabajar la historia local, además de noticias relativas a los últimos trabajos hechos por los historiadores locales ingleses. Cabe mencionar, en este sitio pueden encontrarse en formato digital las publicaciones relativas a las revistas *The Local Historian* y de *Local History News*. Lo enraizado de la historia local puede, además, percibirse en los numerosos folletos dispuestos a la venta en distintos puntos de las ciudades, pueblos y villas. Estos tratan sobre los senderos con interés histórico que pueden ser recorridos por los visitantes, y de las numerosas historias locales que pueden ser encontradas. Hay ciudades, como Nottingham, que poseen una biblioteca y un archivo públicos adaptados para ofrecer a la ciudadanía registros orales, documentales e iconográficos de la historia local del condado (figura 1).

La historia local en este país debe bastante a la figura del historiador William George Hoskins. Su influencia es de tal magnitud que a partir de él, se ha hablado del origen de la historia local moderna en el país (Beckett, 2007; Dyer, Hopper, Lord y Tringham 2011). Se podría decir que su aporte se encuentra cristalizado en dos de sus obras, hoy consideradas como clásicos y fundamentales de la historia local inglesa, a saber: *The Making of the English landscape*, publicada en 1955, y *The Midland pa-*

3. Uno de tantos ejemplos lo constituye el condado de Devon: <http://www.devonhistorysociety.org.uk/> (enlace visitado el 22 de febrero de 2017).

*seant: the Economic and Social history of a Leicestershire village*, publicada en 1957 (Beckett 2007). En estos trabajos, Hoskins se interesó en demostrar que la historia local se basa fundamentalmente en el paisaje rural y urbano, ya que, según él, “muchas historias locales, inclusive las mejores, tienen una notable debilidad, a saber, que niegan completamente lo que se puede llamar la evidencia visual del pasado” (Hoskins 1959, 145). Para él, el paisaje inglés es el registro histórico más rico de Inglaterra y que si el geólogo ha escrito acerca de los huesos de la tierra, de su principal estructura, el historiador debe hablar de la carne que cubre estos huesos, de cómo el “hombre” ha vestido el esqueleto geológico durante el pasado reciente (Hoskins 2013, 17-18).

Sin embargo, se podría decir que el aporte más directo y sistematizado a la historia local por parte de Hoskins se puede ver en su *Local History in England* (1959). Aquí, quiso ofrecer a los historiadores locales, especialmente a los aficionados, un manual de método y técnica de cómo hacer historia local. A pesar de la antigüedad de la obra, hay aspectos de ella que valen la pena comentar por el impacto que ha tenido en la historia local del presente.<sup>4</sup> En primer lugar, se encuentra la advertencia hecha por el autor de que la “verdadera” historia local debe interpretar hechos y no sólo recolectarlos (Hoskins 1959, 30). De lo dicho por el historiador se puede comprender por qué académicos británicos posteriores a él han hecho hincapié en la necesidad de vincular lo local con contextos más amplios como la región, la nación y el mundo, y no caer en historias aisladas.

Por último, propone una diversidad de técnicas para hacer historia local, poniendo especial énfasis en fuentes históricas que no son sólo las documentales, sino también las que él considera como “visuales”, específicamente, las que tienen que ver con el paisaje. Es aquí —como en otros trabajos—, en donde él insiste en la necesidad de que el historiador haga trabajo de campo. “Para escribir [la historia del paisaje inglés] se requiere una combinación de investigación documental y trabajo de campo, de una industriosa búsqueda de a pie a donde sea que el sendero

4. Los historiadores del paisaje Richard Muir (1999) y Oliver Rackam (2000) son algunos de los numerosos investigadores influenciados por Hoskins.

lleve” (Hoskins 2013, 14).<sup>5</sup> De este modo, el historiador inglés hace un llamado a estudiar rasgos topográficos como casas, muros, caminos y ruinas, entre otras características del paisaje, para entender las sociedades del pasado.

**Figura 1.** Biblioteca Pública de Nottingham, Reino Unido



Desde Hoskins, la historia local inglesa viene desarrollando diferentes líneas de trabajo. Han surgido nuevas metodologías y esta forma de hacer historia se entiende como un área especialmente interdisciplinar, no sin críticas por parecer una subdisciplina amplia y poco coherente (Tiller 2013). No obstante, se aprecian esfuerzos por considerar esta amplitud como una ventaja para explotar en beneficio de la comunidad (Dymond 2016; Wellman 1996). Así, la historia local puede tener el apoyo de otras disciplinas como la toponimia, la historia de la familia, la historia del paisaje, la historia urbana y la historia ambiental, entre otras (Beckett 2007,

5. En otra parte Hoskins señaló: “Ningún historiador [...] debiera tener miedo a mojarse sus pies” (Hoskins 1959, 3).



Dymond 2016; Amato 2002). Según el historiador Beckett (2007), en la actualidad, la historia local se encuentra especialmente inmersa en problemáticas de patrimonio, por el avance de la urbanización, paisajes y edificios antiguos suelen encontrarse en amenaza, por lo cual no es extraño que asociaciones de historia local sean protagonistas en su preservación.

Por otra parte, la llamada “microhistoria” suele vincularse con la subdisciplina al compartir el interés por sucesos a nivel local y contestar, así, a macro-ideas o teorías nacionales, en este sentido: “la belleza de la historia local, y del trabajo de campo conectada a ella es que involucra mucho detalle. Es microhistoria. Usa el microscopio sobre un pequeño pedazo de tierra y lo estudia sin preconcepciones, tanto como esto sea humanamente posible” (Hoskins 1982, 171).

De acuerdo a Beckett (2007), otra de las influencias importantes en el desarrollo de la historia local es el postmodernismo. Este critica duramente a la historia local, por creer en la reconstrucción objetiva del pasado y porque la subdisciplina carece de teoría coherente. En cambio el historiador inglés cree que lo positivo del postmodernismo es que ha inducido a los historiadores locales a considerar conceptos como “región” y lo “local”, términos que pueden resultar vagos en definición.

La historia local en Inglaterra y EE. UU. no está exenta de problemas; por ejemplo la división entre amateurs y profesionales. Durante largo tiempo –aún en la actualidad–, los historiadores locales son considerados por los “historiadores profesionales” como “poco académicos”, pues tienden a recolectar hechos del pasado sin someterlos a interpretación o análisis. A su vez, los historiadores amateurs o aficionados critican a los historiadores profesionales por crear narrativas abstractas y “aburridas” (Dymond 2016; Beckett 2007).

Lo anterior ha llevado a que existan escasas posibilidades de cooperación a través de seminarios, congresos, estudios ofrecidos por universidades e investigaciones, entre otras instancias. Sin embargo, todo apunta a que la brecha entre amateurs y profesionales disminuye, pues es creciente el número de congresos y estudios de postgrado en que historiadores “formales” e “informales” se encuentran trabajando en torno a la historia local. En 2011 una publicación del departamento de Historia Local de la

Universidad de Leicester cuestionó la división entre amateurs y profesionales, ya que tanto el “no profesional” como el profesional sienten pasión por lo que hacen y ambos son capaces de hacer trabajos histórico-locales de gran calidad (Dyer, Hopper, Lord y Tringham 2011).<sup>6</sup>

Ahora bien, la bibliografía inglesa revisada, especialmente en Hoskins, ofrece consejos de cómo hacer una “buena historia local”. El principal de ellos es que lo local tenga conexión con ámbitos más amplios, pues, de lo contrario, la historia sería localista y sólo de interés para la comunidad involucrada en el trabajo. Para Dymond (2016, 156) la historia local que no revela vínculos exteriores a la comunidad estudiada no representa el verdadero significado de la vida local. Esto parece poner en peligro el mismo esfuerzo y/o deseo inglés de estrechar lazos entre aficionados y amateurs —paradójicamente, el mismo Dymond manifiesta optimismo por la creciente estrechez entre ambos sectores de historiadores—, ya que, indirectamente se estaría discriminando el valor histórico local de los trabajos comúnmente escritos por aficionados, donde lo local tiene valor en sí mismo. Una postura diferente adopta Beckett. Para él “nadie tiene el derecho a definir la historia local en una forma exclusiva [...] pues toda la historia local es de potencial valor, incluso si debemos filtrar por relevancia y precisión” (Beckett 2007, 207). Para este, la variedad en las formas de hacer historia local es inherente a ella y será válida siempre cuando contribuya a un mejor entendimiento del pasado (Beckett 2007, 212).

En síntesis, el caso inglés representa un interesante ejemplo teórico y metodológico, especialmente en lo que respecta a las técnicas de trabajo. Se ha enfatizado en las fuentes de información, no necesariamente tienen que ser las orales y escritas, como comúnmente se hace, sino también las que rodean al historiador, las “visuales”. Por otra parte, pese a la compleja relación entre los historiadores aficionados y profesionales, se propone que ambos sectores pueden hacer historia tan importante como significativa. Esto último puede ser particularmente potente en las consecuen-

6. Para Hoskins (1959, 4-5) “El aficionado —espero que esté claro que uso la palabra en su buen sentido original—, ha hecho una inmensa contribución a la historia local inglesa, y hay aún mucho espacio para él (o ella) en este vasto y aun altamente inexplorado campo”.



cias definitorias de la historia local, ya que implicaría que lo estudiado a nivel local no necesariamente debe tener una vinculación con contextos más amplios. América Latina y Chile parecen no considerar esta facultad, al menos explícitamente.

## Chile

La situación de la historia local en América Latina presenta debates similares a los vividos por los dos países anglosajones revisados.<sup>7</sup> Se observa una preferencia por entender lo local en vinculación con lo global, especialmente en el ámbito de la enseñanza de la historia, ya que sólo así la historia sería significativa para el estudiante (Borges da Silva 2004; Takahashi y Evangelista 2010; Zuluaga 2009; Acosta 2012; Hernández, Díaz y Guevara 2016; Londoño 2009). Asimismo, la Historia Local parece valorarse por representar una especie de panacea para el avance de la modernización y globalización que amenaza la cultura local. Según la historiadora argentina Mariana Canedo (2010), la historia local es considerada como un “anclaje identitario” en un contexto cada vez más homogeneizante como un “agente democratizador”, ya que tiende a estudiar actores sociales que comúnmente son excluidos de las narrativas nacionales o generales. Así, las historias locales “se presentan como laboratorios para tensar/cuestionar/matizar/contextualizar explicaciones generales acerca del pasado reciente nacional-estatal” (Jensen 2010, 1438).

Otro aspecto, advertido por historiadores como Marcus Takahashi (2014), Pablo Serrano (2009) y Hernán Venegas (2010), es la carencia de un mejor dinamismo y desarrollo de la subdisciplina en sus formas de trabajo. Lo cierto es que se tiende a minusvalorar la historia local por carecer de una definición clara y por ser practicada preferentemente por personas diletantes. El problema de la definición no parece sorprender porque se pueden encontrar distintos entendimientos de lo que es la historia local a lo largo de los autores. El historiador mexicano Hernán

7. Se ha considerado el trabajo del mexicano Luis González “Pueblo en Vilo” (1968) como un hito en la historia local latinoamericana (Arias 2006; Serrano 2009).

Venegas (2010), refiriéndose al desarrollo de la historia regional y local del Caribe y República Dominicana, hace un llamado a aclarar el concepto de historia regional y local, pero paradójicamente en ningún momento lo define. Por su parte, el historiador brasileño Marcus Takahashi (2014) señala sucinta y vagamente que la historia local se halla dentro de la historia regional, la cual es dinámica y no estática, y que además tiende a no poseer mayor reflexión teórica, reduciéndose a una mera cronología de acontecimientos. Para la historiadora argentina Silvina Jensen (2010), las razones para abordar lo local pueden ser distintas, desde motivos metodológicos —la disponibilidad de fuentes define al área de estudio—, y porque permite destacar lo hecho por determinados personajes, a menudo ignorados por la historia tradicional a la instancia que otorga tensionar las grandes narrativas mediante el estudio social, económico y político del nivel local. De este modo, el historiador mexicano Serrano (2009, 19) menciona que:

[...] La definición más precisa y concreta de la historia regional y local es aquella que la define como el estudio del pasado de los hombres en sociedad, a partir de la delimitación que involucra el tiempo y el espacio. Es decir, los ritmos, continuidades, interrelaciones y vinculaciones de las estructuras, coyunturas y acontecimientos en un nivel micro [...].

Los aportes de Jensen (2010) y Serrano (2009) son interesantes porque captan la flexibilidad de la historia local, y, en el caso de la definición del segundo, se mencionan aspectos como el tiempo y el espacio, y su vínculo con el ser humano.

La escasa diversidad temática de las historias locales latinoamericanas también es criticada (Serrano 2009). Se sostiene la existencia de una tendencia a trabajar los mismos temas políticos y sociales de períodos como la Independencia, el siglo XIX y sus procesos de construcción nacional, o el siglo XX y sus problemas sociales derivados de la migración campo-ciudad. El historiador mexicano hace un llamado a abrir el abanico de temas para hacer historia local —advertencia que, desde la historia ambiental, ya se ha hecho en Latinoamérica por no tomar en cuenta al medio ambiente en los hechos de la historia (Gallini 2002)—. Este escenario latinoamericano sirve para entender el desarrollo de la historia local en Chile.

Efectivamente, al igual que en el resto de América Latina, la historia local en Chile ha servido como medio para recolectar anécdotas, como herramienta de enseñanza, como forma de realizar lo particular ante lo universal y como estrategia para cuestionar narrativas históricas generalizadoras. Siendo una forma de escribir el pasado que se puede remontar al período de la conquista española en el siglo XVI actualmente se presenta como un enfoque historiográfico diversificado en sus temas, y practicado en distintos puntos del territorio, tanto por aficionados como por profesionales.<sup>8</sup> De hecho, en regiones como la de Valparaíso, Bío-Bío y La Araucanía existen sociedades de historia y museos que constantemente se encuentran difundiendo conocimiento del pasado local a través de charlas, libros y exposiciones.

Prácticamente, cada región del territorio nacional posee su sello en términos de problemáticas histórico-locales (figura 2). En el Norte del territorio, en las regiones de Tarapacá, Arica y Parinacota, los trabajadores del salitre de finales del siglo XIX, las disputas fronterizas entre Chile, Bolivia y Perú, y los esfuerzos nacionalizadores del Estado chileno en los bordes fronterizos con dichos países vecinos, entre otras temáticas, parecen conformar el centro de atención historiográfico (Díaz, Morong y Mondaca 2015; Chávez y Pablo 2013).

Además, la revista *Camanchaca* es una plataforma activa de difusión histórica-local. En el centro del país, en la región de Valparaíso, la historia local es ocupada para rescatar y difundir relatos orales que hablan del patrimonio cultural y natural de la región (Quezada, Aguilera, Prado y Aguayo 2007; Venegas 2000). En la región de la Araucanía, por ejemplo, numerosos trabajos de historia local se han hecho en torno a la tala maderera, las poblaciones indígenas y la llegada de inmi-

8. La trayectoria de la historia local en Chile es antigua y, de manera similar que en EE. UU. e Inglaterra, fue recién en la segunda mitad del siglo XX que, por los influjos historiográficos europeos adquiere nuevas posibilidades temáticas y epistemológicas (Serrano 2009; Gazmuri 2009). Los ejemplos de Diego Rosales (1874 [1647]) y Pedro de Usaurio Martínez (2008 [1782]) podrían ser considerados historias locales tempranas de Chile. De hecho, Martínez dedica su obra a la ciudad de Valdivia.

grantes europeos a la región una vez incorporado el territorio al Estado chileno a fines del siglo XIX (Pino 1969; Pinto 2003; Zúñiga 2011).<sup>9</sup>

En el sur, en la región Los Lagos, la historia ambiental y la textilería chilota es objeto de estudio para conocer y difundir un patrimonio cultural materializado en mantas cuya confección denota conocimientos técnicos y simbólicos ancestrales (Torrejón, Cisternas y Araneda 2004; Gutiérrez y Zambelli 2013). En la región Aysén, los cambios ambientales desde tiempos de la conquista y los incendios forestales en tiempos de la República son estudiados para entender las modificaciones del paisaje a lo largo del tiempo (Torrejón, Bizama, Araneda, Aguayo, Bertrand y Urrutia 2013; Bizama, Torrejón, Aguayo, Muñoz, Echeverría y Urrutia 2011); y, en la región de Magallanes y la Antártida chilena, la historia de familias importantes, los pueblos indígenas e incluso la historia del petróleo son tomados como tema principal (Martinic 1988 y 2005).

Es digno destacar el hecho de que la historia local en Chile se revele como diversa, no sólo por los distintos temas que ha abordado, sino también por las fuentes a las cuales recurre. Tal vez las historias ambientales locales elaboradas en los últimos años, en la zona centro-sur y sur del país, constituyen ejemplos claros de esta nueva realidad. De este modo, el panorama más o menos sombrío que el historiador Serrano indicó para América Latina en el año 2009, se estaría siendo revertido, al menos en lo que respecta a Chile.

Pero en el motivante escenario de la historia local chilena existen elementos de atención, especialmente porque sugieren malentendidos que pueden atentar contra las capacidades de la historia local relevadas en esta revisión. Llama la atención, por ejemplo, que numerosos trabajos se interesen sólo por procesos políticos y sociales relacionados con la expansión territorial del Estado chileno y la consecuente nacionalización de sus individuos (Araya, Mondaca, Aguirre y Said 2012; Guerrero 2011); o por los efectos de la dictadura militar de la década de los setenta y los problemas sociales, políticos y culturales derivados de ella (Ekosol 2008; Folchi 2000; Garcés

9. La Sociedad Genealógica e Histórica de la Araucanía es un ejemplo claro de cómo historiadores aficionados y profesionales trabajan en conjunto para investigar, conservar y difundir la historia local y regional.

2002; Oliva 1998; Eco 1994). A esto se suma la errónea idea sugerida por algunos historiadores de que la historia local es “subjetiva” y que se basa eminentemente en el método de la historia oral (Ekosol 2008; Folchi 2000; Garcés 2002).

En una interesante contribución, Mauricio Folchi (2000) considera a la historia local como una estrategia efectiva para enseñar historia, da a entender también que es social principalmente, y que sus orígenes se encuentran, en el caso chileno, en la década de los ochenta. Este entendimiento de la historia local desconoce la amplitud teórica y metodológica de la disciplina, así como los antecedentes que existen.

La definición de la historia local en el contexto chileno no parece clara y parece reducirse al ámbito social. Folchi (2000) señala la búsqueda de una identificación popular de los sujetos con su historia. Otro trabajo, esta vez desde la psicología, considera a la historia local como “aquella [...] que se enfoca en el contexto local, limitado geográfica y, muchas veces, culturalmente. Contrasta con las frecuentes pretensiones de historia universal, que por sus propias características, es incapaz de profundizar” (Bustamante 2016, 2). Otro trabajo aborda casos interesantes sobre cómo estudiantes de educación media perciben el pasado de las comunidades a las cuales pertenecen, sin embargo, en ningún momento los autores hablan de qué trata la historia local (Álvarez y Gatica 2012).

**Figura 2.** Regiones de Chile



*Fuente:* República de Chile, Ministerio de Salud de Chile (2015, 17-43).

No obstante, hay tres aportes reflexivos de la historia local chilena a destacarse. Son de los pocos trabajos en el país que discuten la teoría y metodología de la subdisciplina. En primer lugar, se encuentra el trabajo de María Angélica Oliva (1998), quien propone una interesante y sólida propuesta de trabajo histórico-local para escuelas y barrios. Si bien, puede decirse que no es clara una definición de dicha forma de hacer historia en su libro, la autora propone un método destacando la facultad interdisciplinaria de la historia local. Oliva (1998), por ejemplo, habla

de la utilidad de las fuentes orales, iconográficas e inclusive del paisaje, algo con frecuencia olvidado u obviado en numerosos trabajos.

En segundo lugar, cabe resaltar el trabajo editado por el psicólogo chileno Rodolfo Mardones (2016). Tras un interesante prólogo escrito por el Premio Nacional de Historia Jorge Pinto Rodríguez, se valora a la historia local como un medio para resaltar lo local en un contexto de globalización y modernización, y como herramienta cuestionadora de grandes narrativas históricas. Sobresalen las contribuciones de dos académicos, uno chileno y otro argentino, en torno a lo que significa la historia local. Los autores sostienen que la subdisciplina sirve para cuestionar narrativas generales, a través de lo particular, y que la definición de lo local puede variar según los objetivos del investigador, los cuales pueden abarcar desde aspectos geográficos hasta políticos o culturales, entre otros.

Por otra parte, Gonzalo Salas (2016), distingue entre historia local e historia localista, sugiere que la primera debiera ser el foco del investigador, de lo contrario la investigación no cumpliría con cuestionar o complementar las narrativas generales al convertirse en un trabajo aislado y de interés único para quienes son actores o autores de la historia. El trabajo es valorable, porque además de reflexionar en torno a la forma de hacer historia local, muestra que es una forma de trabajo que importa a las Ciencias Sociales, y no solamente a la disciplina Historia.

A su vez, el aporte del historiador social Mario Garcés (2002), a través de una propuesta de trabajo con la historia local, es valorable en cuanto representa, tal vez, una de las más claras definiciones de cómo se puede abordar la historia local en el contexto chileno. De su propuesta se desprende la inherente flexibilidad temporal y temática de la historia local. Él habla en su trabajo de que la subdisciplina se centra en un individuo o en un grupo de personas enmarcados en un determinado territorio, que puede ir desde una persona, institución u organización, a la historia de una población, sector de la población o del barrio (Garcés 2002, 24).

La falta de trabajos chilenos sobre la reflexión en torno a lo que implica hacer historia local constituye, a nuestro juicio, un motivo por el cual este tipo de historia aún se muestra, en distintas ocasiones, con “ataduras metodológicas”, incapaz de mostrarse

como puede ser y generando confusión en quienes deseen ocuparla, por ejemplo, en el ámbito de la enseñanza (Olave 2014; Chávez 2016). A partir de este panorama, sostenemos que lo discutido en los EE. UU. e Inglaterra puede ayudar a aclarar cuestiones metodológicas importantes de la subdisciplina en el país. En ambos países hay propuestas que, más allá de complicar el panorama de la historia local, ofrecen una forma rica de hacer este tipo de historia. Así, hay cuatro áreas o ámbitos que hay que atender si se quiere seguir avanzando en el trabajo de la historia local en Chile.

En primer lugar, hay un área de definición de la historia local. Postulamos que dicha subdisciplina debe ser entendida de dos formas, una para propósitos esencialmente investigativos, y otra con fines educativos, es decir para enseñar historia. Ambas definiciones descansan sobre lo propuesto especialmente por Carol Kammen (2003), John Beckett (2007), W. G. Hoskins (1959) y Alan Baker (2003). Desde la investigativa entenderemos a la historia local como el estudio de los eventos del pasado, personas o grupos, en un área geográfica determinada —puede variar en tamaño, yendo desde lo local como una casa, un barrio, un pueblo—, a lo regional e inclusive nacional. La esencia de esta definición es la flexibilidad, no importando la escala del objeto de estudio y tampoco si está siendo conectada con ámbitos más amplios. En otras palabras, nos aprovechamos de lo dicho por Beckett (2007, 211): “Hoy en día, la historia local es difícilmente definible en una forma simple y fácil [...] es lugar-específica en vez de tema-específica. No es rural ni tampoco urbana”. De este modo, discrepamos del énfasis que no pocos historiadores locales hacen en la historia local, cuando consideran que necesariamente debe ser vinculada con otros contextos. Creemos que, en verdad, la definición de la historia local dependerá del objetivo para el cual quiere ser ocupada, algo que Judith Wellman (1996) advirtió en 1982, en EE. UU.

Para la enseñanza de la historia, no obstante, creemos que el vínculo con otros contextos es primordial, sólo de esta forma el estudiante puede tener un aprendizaje significativo de la historia y ser consciente del vínculo que su historia personal y comunitaria puede tener con ámbitos macros como la región, el país y el mundo. Se podría contra argumentar que la historia localista —no necesariamente vinculada a contextos más amplios—, puede ser significativa en sí al mostrar al estudiante el



valor de su pasado; sin embargo, las experiencias pedagógicas globales apuntan a que la enseñanza de la historia es especialmente exitosa en los lugares en donde dicha conexión se ha hecho —además, actualmente el currículum nacional chileno llama a realizar semejantes vinculaciones—. Por lo tanto, la subdisciplina usada con fines educativos quedaría como el estudio de los eventos del pasado, o de las personas o grupos, en un área geográfica determinada que puede variar en tamaño, yendo desde lo local —una casa, un barrio, un pueblo—, a lo regional e inclusive nacional; pero siempre cuidando que haya una vinculación con contextos más amplios como la región, la nación o el mundo.

De este modo, un área de importancia tiene que ver con la metodología inserta en la historia local. Aun si se desea trabajar con ella para fines educativos o netamente investigativos, la historia local debe ser entendida como interdisciplinar y, por ende, basada en la interpretación de una gran diversidad de fuentes —en España a fines de la década 1990 el Ministerio de Educación ya era consciente de esta facultad de la historia local—. En este sentido, disintimos de Kammen (2003, vii), quien indica que la historia local está basada en una amplia variedad de evidencia documental, porque no sólo los documentos o los registros orales son la fuente de información predilecta de información, sino también el mismo paisaje —rural o urbano—, las fotografías, restos arqueológicos, mapas, entre otras fuentes.

Tal como lo ha dicho Hoskins (1959, 144), “Incluso algunos de los mejores historiadores locales piensan que toda la historia se encuentra en los documentos [...]. Ellos pasan por alto completamente la evidencia visual alrededor de ellos”. Hacer historia ambiental a nivel local puede ser un ejemplo claro de la capacidad interdisciplinaria de la historia local, pues se requiere del apoyo de disciplinas como la geografía, arqueología y biología, además de la historia (Hughes 2016); y lo hecho en Chile sugiere una franja rica para seguir explotando. Algo similar se puede ver con la historia local indígena, porque se deben tomar en cuenta técnicas propias de la arqueología y de la historia oral (Fortney y Piker 2013).

De lo anterior se desprende un aspecto a considerar: la inherente diversidad temática de la historia local. En efecto, la historia reciente política y social no son

los únicos temas posibles, sino también la familia, el vecindario, la historia del paisaje, la historia del medio ambiente, la historia de los ríos, la historia de los transportes públicos, la historia local indígena, la historia de las iglesias, la historia de una comunidad rural, la historia de un pueblo, de una villa, de una ciudad, “todo lo que ha dejado huella humana” (Bloch 2000, 58).

En este sentido, hay un ámbito de percepción valórica de la historia local que debe ser atendido. Como se observa, existen en el país interesantes esfuerzos, tanto de profesionales como aficionados, por mostrar el valor histórico de lo local para la comunidad. Sin embargo, pareciera que aún falta mucho por hacer. Por ejemplo, incluir en tiendas de turismo, folletos que muestren la historia local de un determinado pueblo, ciudad o villa, contribuiría significativamente al conocimiento histórico y patrimonial del lugar. Asimismo, una presencia más clara de secciones de historia local en bibliotecas municipales y educacionales, permitiría visibilizar el aporte de historiadores locales al conocimiento del pasado de determinadas localidades. La activación de un mayor número de agrupaciones de historia a lo largo del país, a su vez, sería clave para concientizar a la población de sobre su pasado y de cómo ellos mismos pueden ser —y han sido— palancas de cambio social, político, económico y ambiental.

En una presentación reciente de un libro de historia local acerca de la ciudad de Villarrica (Chile), se alabó el hecho de que su autor haya escrito como “un verdadero” historiador, siendo él un abogado de profesión (González 2016). Esta situación sugiere la minusvaloración del trabajo histórico hecho por el aficionado, por aquel no “entrenado” en el método y teoría históricos. Como ya ha sido discutido en los EE. UU. y especialmente en Inglaterra, la historia es de todos, y, siempre cuando se cumplan determinados parámetros historiográficos, no deberían existir formas más correctas que otras de hacer historia. Tanto el profesional como el amateur sienten “amor” por lo que hacen.

## Conclusiones

---

El artículo advirtió que la historia local, como una forma de escritura, es practicada desde tiempos antiguos y ha estado condicionada en términos metodológicos y teóricos a las particularidades del territorio y su desarrollo. Así, mientras en Inglaterra la Revolución Industrial del siglo XIX llevó a que los investigadores se interesaran por los efectos de la industrialización en la población, en Sudáfrica, la presencia importante de población indígena ha significado que la investigación histórico-local se base, de manera especial, en las relaciones interétnicas entre blancos y nativos. Dentro de esta variedad de experiencias histórico-locales sobresalen los países anglosajones. En ambos países se ha reflexionado en torno a la subdisciplina, tomando en cuenta aspectos como la flexibilidad del concepto de lo local; la participación de historiadores aficionados y profesionales en esta forma de hacer historia; la diversidad de temas y fuentes de estudio; y su potencial como herramienta de enseñanza.

En lo que concierne a América Latina y especialmente Chile, se pudo observar que en estas regiones la historia local también lleva largo tiempo, y que por las particularidades inherentes a la región, la subdisciplina ha servido para impartir clases de historia enfocadas en vincular lo local con lo global, para abordar temáticas de la conquista española, la independencia, y los golpes militares con sus consecuencias sociales, entre otros temas. En este sentido, en Chile, al igual que en las otras partes del mundo revisadas, la historia local aparece como una oportunidad para no sólo recopilar hechos anecdóticos del pasado, sino también para realzar lo particular ante lo universal, y para matizar narrativas generalizantes. No obstante, también se advirtió la necesidad de una mayor innovación, principalmente para lograr una mejor selección de períodos y temas de estudio. En igual sentido, se requiere mayor claridad sobre lo que implica el método y el enfoque de esta forma de escritura y su enseñanza. Creemos que un modo de contribuir al mejoramiento de esta situación en Chile, es tomar como inspiración las experiencias de los EE. UU. e Inglaterra, aun cuando en estos países se dieron fuertes discusiones en torno a la subdisciplina.

Recomendamos prestar atención a cuatro áreas o ámbitos que permitirían nuevos avances en la producción de la historia local chilena. La primera área tiene

que ver con la definición. La historia local del país debe ser entendida con base a dos líneas, a saber, una netamente investigativa y otra con propósitos educativos, en donde la segunda deberá generar conexiones con áreas geográficas más amplias, pues así se generará un aprendizaje más significativo en el estudiante. La segunda área tiene que ver con la interdisciplinaridad. En Chile falta reforzar aún más la idea de que la historia local es, por naturaleza, interdisciplinaria, pues al interesarse prácticamente por “toda huella humana” del pasado, se requiere del apoyo de otras disciplinas como la arqueología, antropología y geografía, entre otras. De dicho dialogo interdisciplinario, se desprende una tercer área, lo cual está relacionado con la funcionalidad de la historia local para abordar diversos temas. Por ejemplo, el apoyo en técnicas de investigación, que no son esencialmente de la disciplina Historia, permite abordar problemáticas que van más allá del tiempo reciente, la historia social y la historia política. En este sentido, la historia ambiental puede ser un ejemplo perfecto. Por último y no menos importante, la valoración de la historia local chilena también es un asunto que debe seguir siendo atendido. Debe motivarse a publicar historias locales no sólo a través de libros, sino también mediante folletos, turismo, sociedades de historia, encuentros entre historiadores profesionales y no profesionales, entre otras estrategias; y la subdisciplina debe ser vista como una actividad inherente al ser humano, que puede ser practicada tanto por profesionales como por aficionados.

La presente revisión está limitada en sus alcances al centrarse primordialmente en lo realizado en Inglaterra y los EE. UU, y dejar de lado numerosos trabajos de historia local chilena y del mundo. La historia local en Chile tiene las condiciones idóneas para seguir desarrollándose, y, sin dudas, el amalgamiento de lo trabajado en otras latitudes con las particularidades chilenas dará como resultado, nuevos e interesantes trabajos histórico-locales.

## Referencias

---

Acosta, Erika. 2012. “Paracotos: aportes a su historia local, desde la perspectiva del enfoque geohistórico, y su aplicación en la enseñanza de la historia de Venezuela en Educación Media”. *Revista de Investigación*. 36: 159-181.

Agirreazkuenaga, Joseba. 1999. “Algunas consideraciones acerca de la historia local”. En *Nuevas tendencias historiográficas e historia local en España*, eds. Carmen Frías & Miguel Ángel Ruiz, 33-45. Huesca: Actas del 2º Congreso de Historia Local de Aragón.

Amato, Joseph. 2002. *Rethinking Home. A case for writing local history*. Berkeley: University of California Press.

Álvarez, Ángel y Enrique Gatica. 2012. “Los jóvenes y la historia local. Transmisión y significación de la memoria en colegios de raigambre campesina: casos de Colina y Pirque”. Trabajo de Licenciatura, Universidad Academia Humanismo Cristiano.

Arias, Patricia. 2006. “Luis González. Microhistoria e historia regional”. *Desacatos*. 21: 177-186.

Baker, Alan. 2003. *Geography and History. Bridging the Divide*. Cambridge: Cambridge University Press.

Beckett, John. 2007. *Writing local history*. Manchester: Manchester University Press.

Bessa, Nuno. 2016. “Historia local, Espaço e Paisagem em Portugal: Panorâmica historiográfica e estudo de caso sobre Revista de História (1912-1928)”. *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*. 8 (15): 60-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345843493003>.

Bizama, Gustavo, Fernando Torrejón, Mauricio Aguayo, María Muñoz, Cristian Echeverría y Roberto Urrutia. 2011. "Pérdida y fragmentación del bosque nativo en la cuenca del río Aysén (Patagonia-Chile) durante el siglo xx". *Revista de Geografía Norte Grande*. 49: 125-138.

Bloch, Marc. 2000. *Introducción a la historia*. México D.F.: Fondo de Cultura económica.

Bol, Peter. 2001. "The Rise of Local History: History, Geography, and Culture in Southern Song and Yuan Wuzhou". *Harvard Journal of Asiatic Studies*. 61: 37-76.

Borges da Silva, Luis. 2004. "A importancia do estudo de História regional e local na Ensino Fundamental". *Anais do III Encontro Estadual de História: Poder, Cultura e Diversidade*: 1-11. [http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh\\_III/luis\\_carlos.pdf](http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/luis_carlos.pdf)

Bustamante, Javier. 2016. "Reseña del libro *Historia local de la psicología: discusiones teóricas, metodológicas y experiencias de investigación* de Rodolfo Mardones". *Revista de Psicología*. 25: 1-5.

Canedo, Mariana. 2010. "La historia local entre el ámbito educativo y las prácticas historiográficas. Consideraciones a partir de la Historia de los Pueblos en Buenos Aires". *Revista Escuela de Historia*. 9: 1-18.

Chávez, Ítalo. 2016. "Incorporemos la historia local en las aulas". *Revista Tierra Cultah*, agosto. <http://www.revistatierracultah.cl/?p=8352>

Chávez, Pablo y Christian Cerna. 2013. "Representaciones sociales en torno a la muerte. Imaginarios y ritos en la ciudad de Arica (1883-1932) a través de testamentos". *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historias*: 1-20. <http://cdsa.aacademica.org/000-010/317.pdf>

Díaz, Alberto, Germán Morong y Carlos Mondaca. 2015. “Entre el archivo y la etnografía. Reflexiones historiográficas desde la periferia del Norte de Chile”. *Diálogo Andino*. 46: 107-121.

Díaz, Alberto, Carlos Mondaca, Claudio Aguirre y Jorge Said. 2012. “Nación y ritualidad en el desierto chileno. Representaciones y discursos nacionales en Iquique (1900-1930)”. *Polis, revista latinoamericana*. 31: 1-14. <http://polis.revues.org/3779>

Domínguez, Jesús. 1987. “La historia local en la escuela”. En *El entorno en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, coords. Jesús Domínguez y Teresa Vidachea, 63-75. España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Dyer, Christopher, Andrew Hopper, Evelyn Lord y Nigel Tringham. 2011. *New directions in local history since Hoskins*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.

Dymond, David. 2016. *Researching and writing history. A guide for local historians*. Lancaster: Carnegie Publishing.

ECO. 1994. *Historias para un fin de siglo*. Santiago de Chile: Eco, Educación y Comunicaciones.

Folchi, Mauricio. 2000. “La Incorporación de la Historia Local a la Enseñanza Formal de la Historia: Desafíos y Oportunidades”. *Revista Enfoques Educativos*. 2: 17-34.

Fortney, Jeffrey y Joshua Piker. 2013. “American Indian history”. En *Encyclopedia of Local history*, eds. Carol Kammen & Amy Wilson, 26-31. Lanham: Altamira Press.

Gallini, Stefanía. 2002. "Invitación a la historia ambiental". *Cuadernos Digitales*. 18: 1-29.

Garcés, Mario. 2002. *Recreando el pasado: guía metodológica para la memoria y la historia local*. Santiago de Chile: ECO, Educación y Comunicaciones.

Gazmuri, Cristián. 2009. *La historiografía chilena (1842-1970)*. Santiago de Chile: Penguin Random house Grupo editorial Chile.

González, Guillermo. 2016. *Villa Rica. Primera ciudad lacustre. Historia inédita*. Temuco: Telstar.

González, Luis. 1968. *Pueblo en Vilo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Guerrero, Bernardo. 2011. *Yungay, Marca Registrada del Fútbol Iquiqueño*. Iquique: Ediciones el Jote Errante.

Gutiérrez, Javiera y Isabel Zambelli. 2013. *Catálogo. Historia textiles de Chiloé*. Ancud: Proyecto Fondart.

Hernández, Gladys, Betty Díaz y Jenny Guevara. 2016. "Lo nacional y lo local: un análisis desde la investigación histórica y pedagógica". *Conrado* 12 (54): 56-62. <http://conrado.ucf.edu.cu/>

Hoskins, William George. 1959. *Local history in England*. Harlow: Longman Group Limited.

Hoskins, William George. 1982. *Fieldwork in Local History*. London: Faber and Faber.

Hoskins, William George. 2013. *The making of the English landscape*. London: Little Toller Books.



Hughes, J. Donald. 2016. *What is Environmental History?* Cambridge: Polity Press.

Jensen, Silvina. 2010. “Diálogos entre la historia local y la historia reciente en Argentina. Bahía Blanca durante la última dictadura militar”. Ponencia del XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles, 15-18 de Septiembre, en Santiago de Compostela, España.

Kammen, Carol. 1996. *The Pursuit of Local history. Readings on Theory and Practice*. Walnut Creek: Altamira Press.

Kammen, Carol. 2003. *On doing local history*. Walnut Creek: Altamira Press.

Kammen, Carol y Amy Wilson. 2013. *Encyclopedia of Local history*. Lanham: Altamira Press.

Karamanski, Theodore. 2013. “Ethics and Local history”. En *Encyclopedia of Local history*, eds., Carol Kammen y Amy Wilson, 165-171. Lanham: Altamira Press.

Kyvig, David y Myron Martin. 2010. *Nearby History. Exploring the pasta round you*. Lanham: Altamira Press.

Lindhal, Bernhard. 2005. “Local history in Ethiopia from external sources”. *Nordiska Afrikainstitutet. The Nordic Africa Institute*, November 25. [http://nai.uu.se/library/resources/thematicresources/local\\_history\\_of\\_ethiopia/INTRO1.pdf](http://nai.uu.se/library/resources/thematicresources/local_history_of_ethiopia/INTRO1.pdf)

Londoño, Oscar. 2009. “De las motivaciones para escribir historia local”. *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*. 1 (1): 230-249. <https://doi.org/10.15446/historelo.v1n1.9308>.

Martinic, Mateo. 1988. *Punta Arenas en su primer medio siglo, 1848-1898*. Punta Arenas: Imprenta Vanic.

Martinic, Mateo. 2005. *Historia del petróleo en Magallanes*. Punta Arenas: La Prensa Austral Impresos.

Mardones, Rodolfo. 2016. *Historia local de la psicología. Discusiones teóricas, metodológicas y experiencias de investigación*. Santiago de Chile: Ril editores.

“Memoria e Historia social”. 2008. *Docencia*. 34:63-68. <http://www.ekosol.cl/>

McNeill, John. 2005. “Naturaleza y cultura de la historia ambiental”. *Nómadas*. 22: 12-25. <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105116726002.pdf>

McLaughlin, Constance. 1996. “Changes in the community”. En *The Pursuit of Local history. Reading son Theory and Practice*, ed. Carol Kammen, 119-129. Lanham: Altamira Press.

Mumford, Lewis. 1996. “The Value of Local History”. En *The Pursuit of Local history. Reading son Theory and Practice*, ed. Carol Kammen, 85-90. Lanham: Altamira Press.

Muir, Richard. 1999. *Approaches to Landscape*. London: McMillan.

Newell, Alan. 2013. “Public history”. En *Encyclopedia of Local history*, eds., Carol Kammen y Amy Wilson, 473-475. Lanham: Altamira Press.

Olave, Alejandra. 2014. “La historia local al servicio de la enseñanza y el aprendizaje”. <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=226443>

Oliva, María Angélica. 1998. *Historia local: Una invitación desde la didáctica para la enseñanza de una historia viva*. Santiago de Chile: Mece.

Pino, Eduardo. 1969, *Historia de Temuco. Biografía de la capital de La Frontera*. Temuco: Escuelas Universitarias-Chile.

Pinto, Jorge. 2003. *La formación del estado y la nación, y el pueblo mapuche*. Santiago de Chile: Editorial de la Universidad de Santiago de Chile.

Quezada Arturo, Darío Aguilera, Cristian Prado y Esteban Aguayo. 2007. *Historia de La Ligua*. La Ligua: Editorial Godan.

Rackam, Oliver. 2000. *The history of the countryside. The classic history of Britain's landscape, flora and fauna*. London: Phoenix.

Raleigh, Donald. 2013. "Doing Local History, or From Social History to Oral History: Some Autobiographical Reflections on Studying Russia's Saratov Region". *Region*. 2(1): 1-22. <http://www.jstor.org/stable/43737645>.

República de Chile, Ministerio de Salud de Chile. 2015. "Informe Nacional: evolución de la infección por VIH/SIDA Chile 1984-2012". *Revista chilena de infectología*. 32: 17-43.

Russo, David. 1996. "Some Impressions of the Nonacademic Local Historians and Their Writings". En *The Pursuit of Local history. Reading son Theory and Practice*, ed. Carol Kammen, 33-46. Lanham: Altamira Press

Rosales, Diego. 1874 [1647]. *Historia general del reyno de Chile. Flandes indiano*. Valparaíso: Imprenta del Mercurio, tomos 1 y 2.

Salas, Gonzalo. 2016. "Historiografía, epistemología y enunciados sobre historia de la psicología con consideraciones sobre lo local". En *Historia local de la psicología. Discusiones teóricas, metodológicas y experiencias de investigación*, ed. Rodolfo Mardones, 73-96. Santiago de Chile: Ril editores.

Serna, Justo y Pons Anaclet. 2003. "En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis". *Contribuciones desde Coatepec*. 2: 35-56.

Serrano, Pablo. 2009. "La historia local en América Latina. Tendencias, co-

rrientes y perspectivas en el siglo XX”. *HiSTORELo. Revista de Historia Regional y Local*. 1 (1): 8-32. <https://doi.org/10.15446/historelo.v1n1.9428>.

South African History Online. 2017. “Local history”. <http://www.sahistory.org.za/article/term-1-local-history>.

Takahashi, Marcus y Luciana Evangelista. 2010. *História Regional e Local: Abordagens importantes e sua trajetória enquanto linha de pesquisa na universidade estadual do norte do Paraná-UENP*. Ponencia presentada en el X Congreso de Educacao do Norte Pioneiro, 4-7 mayo, en Jacarezinho, Brasil.

Tiller, Kate. 2013. “Local history in England”. En *Encyclopedia of Local history*, eds. Carol Kammen y Amy Wilson, 157-161. Lanham: Altamira Press.

Torrejón, Fernando, Marco Cisternas y Alberto Araneda. 2004. “Efectos ambientales de la colonización española desde el río Maullín al archipiélago de Chiloé, sur de Chile”. *Revista Chilena de Historia Natural*. 77: 661-677.

Torrejón, Fernando, Gustavo Bizama, Alberto Araneda, Mauricio Aguayo, Sébastien Bertrand y Roberto Urrutia. 2013. “Decifrando la historia ambiental de los archipiélagos de Aysén, Chile: el influjo colonial y la explotación económica-mercantil republicana (siglos XVI-XIX)”. *Magallania*. 41: 29-52.

Usauro, Pedro de. 2008 [1782]. *La verdad en campaña. Relación histórica de la plaza, puerto y presidio de Valdivia*. Santiago de Chile: Ediciones Kultrún.

Venegas, Fernando. 2000. *Limache y su memoria histórica. Desde la Conquista española hasta la llegada del Ferrocarril (1546-1856)*. Limache: Imprenta La Prensa.

Venegas, Hernán. 2010. *Metodología de la investigación en historia regional y local*. Santo Domingo: Archivo General de la Nación Volumen XCI. <http://agn.gob.do/node/286>

Wellman, Judith. 1996. "Local Historians and Their Activities". En *The Pursuit of Local history. Reading son Theory and Practice*, ed. Carol Kammen, 46-59. Lanham: Altamira Press.

Whitfield, J. Bell. 1996. "The Amateur Historian". En *The Pursuit of Local history*, ed. Carol Kammen, 21-33. Lanham: Altamira Press.

Zúñiga, Carlos. 2011. *Fragmentos de historia regional. La Araucanía en el siglo XX*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.

Zuluaga, Francisco. 2009. "Otro paso en la reflexión sobre historia local". *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*. 1 (2): 170-181. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345832075006>.



# HiSTOReLo

Vol 10, No. 19 / Enero - junio de 2018 / ISSN: 2145-132X

REVISTA DE HISTORIA REGIONAL Y LOCAL

## Huella de Hans-Georg Gadamer en Reinhart Koselleck. Aportes a la historia conceptual

*The Hallmark of Hans-Georg Gadamer  
in Reinhart Koselleck.  
Contributions  
to Conceptual History*

**Froilán Ramos Rodríguez**

Universidad de los Andes (Santiago de Chile, Chile)

 <https://orcid.org/0000-0002-7740-9272>

Recepción: 28 de septiembre de 2016

Aceptación: 26 de junio de 2017

Páginas: 239-268

doi: <http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.60331>



i



# Huella de Hans-Georg Gadamer en Reinhart Koselleck. Aportes a la historia conceptual


*The Hallmark of Hans-Georg Gadamer  
in Reinhart Koselleck.  
Contributions  
to Conceptual History*

**Froilán Ramos Rodríguez\***

La historia está presente y nos rodea en todas las horas,  
porque no es otra cosa que la vida. Soy uno de esos que la siente  
palpitante en todas las formas: del pensar y del hacer social.

Arturo Usler Pietri (1960)

---

\* Magíster en Historia por la Universidad de los Andes (Santiago de Chile, Chile) y M. Sc. en Historia por la Universidad Centro-Occidental Lisandro Alvarado (Barquisimeto, Venezuela). Es profesor ayudante de la Universidad de los Andes (Santiago de Chile, Chile) y profesor de la Facultad de Educación, Universidad de Las Américas (Santiago de Chile, Chile). El artículo se deriva del proyecto de investigación personal *Teoría y Método de la Historia*. Correo electrónico: fjramos2@miuandes.cl  <https://orcid.org/0000-0002-7740-9272>

## Resumen

---

Este artículo analiza la influencia de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) sobre la historia conceptual de Reinhart Koselleck (1923-2006), así como la relación intelectual entre ambos. En este sentido, se hace una revisión de los principales rasgos biográficos de ambos académicos, y un reexamen de las ideas —de temporalidad y lenguaje—, que inspiraron y contribuyeron en su formación y obras, para analizar las premisas primordiales de sus trabajos, en *Verdad y método*, *Futuro Pasado* e *Historia y Hermenéutica*. En suma, se reflexionan las concepciones centrales de ambos autores y sus vínculos, además de la vigencia de sus aportes en la ciencia histórica del siglo XXI.

**Palabras claves:** historiografía, historia, conceptualización.

## Abstract

---

*This article analyses the influence of the hermeneutics of Hans-Georg Gadamer (1900-2002) on the conceptual history of Reinhart Koselleck (1923-2006), as well as the intellectual relationship between them. In this sense, the main biographical features of both academics have been revised, and a re-examination of the ideas —of temporality and language—, that inspired and contributed to their formation and works, to analyse the primordial premises of their creations, in *Truth and Method*, *Past Future* and *History and Hermeneutics*. Altogether, the central conceptions of both authors and their links are reflected upon, as well as the relevance of their contributions to historical science of the XXI century.*

**Keywords:** historiography, history, conceptualization.

## Introducción

La historiografía occidental ha transitado por una constante búsqueda desde mediados del siglo xx. La corriente de la escuela de *Annales*, conducida por los franceses Marc Bloch, Lucien Lebre y luego por Fernand Braudel, ofreció una perspectiva renovada de la historia como estudio científicamente elaborado, con especial atención a lo económico y social (Aguirre 1999; Santana 2005). Más tarde, el movimiento del *linguistic turn*, representado por los estadounidenses Hayden White y Natalie Zemon Davis, introdujo un acento en la preocupación de los historiadores en torno al lenguaje y la narrativa (Aurell 2004).

No obstante, hacia los años setenta se presentó una propuesta diferente de acercarse a la comprensión de la historia, de la mano y colaboración entre dos alemanes de áreas distintas, el filósofo Hans-Georg Gadamer y el historiador Reinhart Koselleck, en especial este último dio forma —tal escultor—, a su “historia conceptual”, una línea de investigación histórica que ha atraído a algunas de las mentes europeas y latinoamericanas desde el ocaso del xx y el alba del xix,<sup>1</sup> como Javier Fernández Sebastián, Joao Feres Jr. y Elías Palti.

En este sentido, el estudio de la relación entre Gadamer y Koselleck despierta interés, como lo demuestran la variedad de trabajos producidos, tales como los de José Luis Villacañas y Faustino Oncina (1997), Juan Luis Jiménez (1999), Faustino Oncina Coves (2003), entre otros. Este trabajo se propone reflexionar sobre las principales ideas aportadas por el filósofo, a través de su uso de la hermenéutica, a la ciencia histórica, y muy especialmente, al pensamiento luego desarrollado por el historiador, con su historia conceptual.

Para esta tarea, este trabajo se basa en la revisión crítica de las principales obras de ambos autores, con el objeto de aportar otras visiones e interpretaciones de sus conceptos centrales. Asimismo, se plantean varias interrogantes: ¿Qué tomó Koselleck de Gadamer? ¿Cómo entendieron ambos autores la temporalidad y el lenguaje? ¿Qué contribución tuvo (o ha tenido) a la historia?

1. Por ejemplo, el “Diccionario político y social del mundo iberoamericano” de 2009, que reúne cien trabajos de setenta y cinco investigadores de América Latina y España, en torno a conceptos como “América/Americano”, “Ciudadano”, “República”, entre otros. Para el caso europeo, puede verse: Darrin McMahon y Samuel Moyn (2014)

## Hans-Georg Gadamer y Reinhard Koselleck: una relación especial

Heidelberg (Alemania), fue el punto de encuentro entre Gadamer y Koselleck en los años cincuenta. El primero, ya un hombre adulto, testigo de los cambios de la filosofía alemana desde los años treinta hasta la postguerra.<sup>2</sup> El segundo, un joven marcado por la generación de la guerra, la vivió en combate y cautiverio.<sup>3</sup> Esta etapa inicial corresponde a la naciente y entretejida relación de maestro-discípulo en la Universidad de Heidelberg.<sup>4</sup>

Desde comienzos hasta fines de los años cincuenta, Koselleck tuvo la oportunidad de formarse de la mano de Martin Heidegger,<sup>5</sup> Carl Schmitt,<sup>6</sup> Werner Conze,<sup>7</sup> entre otros, junto con el ya mencionado Gadamer. Por su parte, Gadamer trabajó en una serie de conferencias, en las que comenzó a explorar sus meditaciones sobre la hermenéutica.<sup>8</sup> Además, ambos trabajaron juntos en el *Archiv für Begriffsgeschichte*.<sup>9</sup>

Por estos años, la *Begriffsgeschichte* no era para nada un proyecto aislado. En buena parte de Alemania varias escuelas de pensamiento apuntaban hacia una his-

2. Hans-Georg Gadamer nació Marburg, Alemania, en 1900. Fue profesor de la Universidad de Leipzig desde 1939, posteriormente de las universidades de Frankfurt y Heidelberg. Falleció en 2002. Para una revisión más amplia de su biografía, puede consultarse: Jean Grondin (2000), Kai Hammermeister (2006), y también la autobiografía Hans-Georg Gadamer (1977).

3. Reinhart Koselleck nació en Görlitz, Alemania, en 1923, se formó como historiador en Heidelberg y Bristol. Posteriormente, fue profesor de la Universidad de Bielefeld. Murió en 2006. Para un estudio de su vida, puede consultarse Niklas Olsen (2012).

4. Sobre el contexto histórico de la filosofía alemana contemporánea, se puede consultar: Jörg Baberowski, (2005), Gérard Raulet, (2009).

5. Aunque cuestionado por su relación con el régimen nazi, Heidegger sin lugar a dudas fue fundamental en la herencia del pensamiento alemán, y su interrogante sobre el lugar del hombre como sociedad en el mundo (tiempo, espacio, ser, es, estar, estar ahí). Resulta indispensable *El Ser y el Tiempo* de Heidegger (1997).

6. Carl Schmitt (1888-1985) ejerció como profesor de ciencias políticas y jurisprudencia. Conviene consultar "El concepto de lo político" de Schmitt (2009).

7. Puede verse: Jan Eike Dunkhase (2011).

8. Estas conferencias fueron luego publicadas en "Acotaciones hermenéuticas", Hans-Georg Gadamer (2002).

9. La revista fue fundada en 1955 por Erich Rothacker. Se mantiene activa hasta el presente. Chris Lawn y Niall Keane (2011, 86).

toria conceptual cada vez más compleja (Dipper 2000, 281-308). Destacaban, por entonces, los conceptos de Erich Rathacker, el Collegium Philosophicum de Münster, Joachim Ritter, Karlfried Gründer,<sup>10</sup> Hermann Lübbe,<sup>11</sup> descendientes a su vez de la historia del espíritu de Wilhelm Dilthey (Dilthey 1944), la historia de las ideas de Friedrich Meinecke<sup>12</sup> (1873-1913) y la semántica histórico-social de Rolf Reichardt.<sup>13</sup>

Dentro del ámbito académico germano, la *Begriffsgeschichte* tenía años en formación, especialmente con Joachim Ritter. Tanto Gadamer como Koselleck debieron conocerla y entrar en contacto con esta corriente a través del *Archiv für Begriffsgeschichte*. De hecho, Koselleck presentó su tesis doctoral “Crítica y crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués”,<sup>14</sup> la cual versó sobre los ideas y conceptos que se desarrollaron en Prusia durante el siglo XVIII.

## Verdad y método: Una experiencia hermenéutica

En 1961 salió a la luz *Verdad y método*, obra en la que Gadamer plasmó sus ideas acerca de una nueva mirada a la estética entre el tiempo y espacio, la temporalidad, la hermenéutica de Friedrich Schleiermacher (1768-1834), el *Dasein* de Heidegger, y el lenguaje. Gadamer recogió sus ideas sobre estas concepciones al profundizar en sus propias visiones en torno a estas categorías. Al respecto, se preguntaba:

¿Hasta dónde llega el aspecto de la comprensión y de su lingüisticidad? ¿Está en condiciones de soportar la consecuencia filosófica general implicada en el lema «un ser que puede comprenderse es lenguaje»? Frente a la universalidad del lenguaje, ¿no conduce ésta frase a la consecuencia metafísicamente insostenible de que «todo» no es más que lenguaje y acontecer lingüístico? Es verdad que la alu-

10. Puede consultarse Joachim Ritter, Karlfried Grunder y Gabriel Gottfried (1971-2007).

11. Puede verse Hermann Lübbe (2010).

12. Meinecke publicó *Die Entstehung des Historismus*. Sobre su vida y obra, pueden consultarse: Gerhard Ritter (2006), Kämmerer (2014).

13. Puede verse Rolf Reichardt y Eberhard Schmitt (1986).

14. La tesis doctoral de Koselleck fue presentada en 1954, luego publicada por primera vez en inglés *Critique and Crisis: Enlightenment and the Pathogenesis of Modern Society* (Koselleck 1988). Originalmente publicada en alemán *Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt* (Koselleck 1959).

sión, tan cercana, a lo inefable no necesita causar menoscabo a la universalidad de lo lingüístico. La infinitud de la conversación en la que se realiza la comprensión hace relativa la validez que alcanza en cada caso lo indecible. ¿Pero es la comprensión realmente el único acceso adecuado a la realidad de la historia? Es evidente que desde este aspecto amenaza el peligro de debilitar la verdadera realidad del acontecer, particularmente su absurdo y contingencia y falsearlo como una forma de la experiencia sensorial (Gadamer 1993, 5).

Gadamer, siguiendo a Johann Gustav Droysen<sup>15</sup> y Wilhelm Dilthey,<sup>16</sup> consideraba necesario una examinación de cómo se entendía y comprendía la ciencia histórica. Hasta mediados del siglo xx,<sup>17</sup> se daba por sentado la veracidad del acontecer histórico, pero Gadamer vuelve al filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel para afrontar que el espíritu y fenómeno de las cosas viven en el lenguaje. Así, es el lenguaje el que permite acceder a la realidad que se intenta comprender. Posteriormente, sostuvo:

Ya hemos visto que el objetivo de toda comprensión y de todo consenso montado sobre ella es el acuerdo en la cosa misma. La hermenéutica siempre se propuso como tarea restablecer un acuerdo alterado o inexistente. La historia de la hermenéutica es buen testimonio de ello, por ejemplo, si se piensa en san Agustín y su intento de mediar el antiguo testamento con el mensaje cristiano, o en el primer protestantismo, ocupado en un empeño similar, o finalmente en la era de la Ilustración, donde desde luego se produce casi la renuncia al acuerdo cuando se postula que «el entendimiento completo» de un texto sólo debe alcanzarse por el camino de la interpretación histórica (Gadamer 1993, 183).

Si bien la hermenéutica<sup>18</sup> había sido un término empleado desde la antigüedad por los griegos, y con una honda huella en la filosofía (Aristóteles), en la teología (Tomás de Aquino) y la *exégesis bíblica* (Rudolf Bultmann y la *pre-compresión*), Gadamer pudo aportar renovación desde una mirada contemporánea, utilizó ejem-

15. Johann Gustav Droysen (1808-1884) escribió varias obras historiográficas. Sobre su vida y trabajos, pueden consultarse: Robert Southard (1995), Wilfried Nippel (2008), Stefan Rebenich y Hans-Ulrich Wieme (2012).

16. Dilthey (1833-1911) publicó *El origen de la hermenéutica en 1900*. Puede verse Wilhelm Dilthey (2000).

17. Sobre Gadamer y su tiempo, puede verse Anders Odenstedt (2003, 75-104).

18. Sobre la hermenéutica, puede consultarse: Andrés Ortiz-Osés y Patxi Lanceros (1997), Niall Keane y Chris Lawn (2016).

plos cristianos (San Agustín), protestantes (Schleiermacher) y a los ilustrados del siglo XVIII. Aquí conviene distinguir entre la hermenéutica conocidas y empleada por la historia, la hermenéutica tradicional de los historiadores positivistas como Leopold von Ranke, este centró su interpretación en el objeto por medio del documento; de la hermenéutica contemporánea de Gadamer, que otorga importancia al sujeto que interpreta el documento. Asimismo, Gadamer afirmaba:

Cada época entiende un texto transmitido de una manera peculiar, pues el texto forma parte del conjunto de una tradición por la que cada época tiene un interés objetivo y en la que intenta comprenderse a sí misma. El verdadero sentido de un texto tal como éste se presenta a su intérprete no depende del aspecto puramente ocasional que representan el autor y su público originario. O por lo menos no se agota en esto. Pues este sentido está siempre determinado también por la situación histórica del intérprete, y en consecuencia por el todo del proceso histórico (Gadamer 1993, 185).

Para Gadamer el lenguaje y la temporalidad contenidos en un documento condensan una época. Es por esta razón que cada lectura y relectura, a través de la tradición,<sup>19</sup> de un texto encierra en sí misma una visión —e intento de comprensión—, de un mismo tiempo, con lo cual deja sentado la posibilidad de poder interpretar un proceso histórico, más allá de su autor y público lector, señalando:

Esta experiencia ha traído a primer plano de la investigación histórica el hecho de que un conocimiento objetivo sólo puede ser alcanzado desde una cierta distancia histórica. Es verdad que lo que una cosa es, el contenido que les es propio, sólo se distingue desde la distancia respecto a la actualidad y sus efímeras circunstancias. La posibilidad de adquirir una cierta panorámica sobre un proceso histórico en virtud de su carácter relativamente cerrado sobre sí, de su lejanía respecto a las opiniones objetivas que dominan en el presente, todo esto son hasta cierto punto condiciones positivas de la comprensión histórica (Gadamer 1993, 186).

En Gadamer la distancia temporal entre la elaboración del texto y su interpretación crítica resultan fundamentales, para poder dilucidar y develar el hecho histórico con propiedad, desde una posición más objetiva que permitan una visualización mucho más amplia de lo acontecido, su significado y repercusiones. De

19. Sobre la concepción de “Tradición” en Gadamer, puede consultarse María Douzet (2007, 73-88).

modo que, para él la lejanía temporal posibilita a la vez la vuelta cercana al mismo hecho histórico y sus redes de interconexión. Igualmente, sostenía:

El texto que se intenta comprender históricamente es privado de su pretensión de decir la verdad. Se cree comprender porque se mira la tradición desde el punto de vista histórico, esto es, porque uno se desplaza a la situación histórica e intenta reconstruir su horizonte (Gadamer 1993, 189).

En este punto, se refiere a uno de sus aportes más originales, y que luego retomará Koselleck, el horizonte como espacio temporal en el que confluyen, se conectan o reencuentran, las dimensiones de los hechos históricos —sucesos, experiencias, con los textos como lenguaje y documentos—, con lo cual un mismo momento contenido en el discurso puede volver a interpretarse, estudiarse y mirarse desde diferentes perspectivas.

Con *Verdad y método* (tanto el volumen I como el II), Gadamer formalizó otra mirada y lectura de la hermenéutica como experiencia investigativa de aproximarse a la realidad. Dentro de las categorías introducidas por este, destacan especialmente tres, que tendrían una notable influencia en su antiguo discípulo Koselleck, ellas son: la temporalidad, el lenguaje y la hermenéutica. Conviene ahora, examinar cómo las concibió para posteriormente, analizar cómo las asumió Koselleck en su obra.

## Futuro pasado: la maduración de la historia conceptual

---

Por su parte, Koselleck participó como autor y editor, junto con su antiguo profesor Werner Conze (1910-1986) y el historiador medievalista Otto Brunner (1898-1982), en el proyecto de elaborar el *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (1972-1997, Ocho volúmenes). Este trabajo iniciado en 1972, abarcó una parte importante de la década de los setenta, y acabó convirtiéndose en una obra monumental de ocho volúmenes.



Entretanto, Koselleck consiguió una plaza como profesor de *Teoría de la Historia* en la Universidad de Bielefeld.<sup>20</sup>

La obra de Koselleck sobre la historia conceptual se desarrolló —de forma individual—, hacia fines de los setenta, con el trabajo *Futuro pasado* de 1979, y un conjunto de artículos académicos que le siguieron. Al respecto, mucho del trabajo en castellano se debe a traducciones y ediciones de distintos trabajos suyos, que han sido condensados y publicados posteriormente. Es por esto que algunos de los libros aquí citados tienen fechas posteriores al célebre encuentro de Koselleck y Gadamer de 1987.

De las premisas expuestas por Koselleck en su historia conceptual, existen varios elementos que llevan y conecta, directa o indirectamente, con Gadamer. Dentro de éstas pueden hallarse: la atención a la hermenéutica, la preocupación por el lenguaje, y la temporalidad. En su obra, Koselleck señalaba:

Dentro de la exégesis de los textos, la consideración sobre el uso de conceptos sociopolíticos, la investigación de sus significados, alcanza un rango sociohistórico. Los momentos de la permanencia, del cambio y de la futuridad contenidos en una situación política concreta quedan comprendidos en la adquisición del lenguaje. Así, se tematizan ya —hablando aun genéricamente— los estados sociales y sus cambios (Koselleck 1993, 109-110).

Para él, la interpretación crítica de los textos conlleva el entender que los conceptos cambian en el tiempo. Se trata de una alusión implícita a la renovación hermenéutica de Gadamer, y la concepción que lenguaje y temporalidad experimentan variaciones en su recorrido temporal, es decir, los rasgos de las sociedades humanas y su pensamiento se transforman, alteran, mutan, divergen en el tiempo. En este sentido, se refería a su enfoque historiográfico:

La historia conceptual trabaja, pues, bajo la premisa teórica de tener que armonizar y comparar la permanencia y el cambio. En la medida en que hace esto en el medio del

20. Al momento de su muerte, la Universidad de Bielefeld dedicó un número especial de su revista y ha mantenido una página web en su memoria. Bielefelder Universitätsgespräche und Vorträge 9. “Reinhart Koselleck 1923-2006. Reden zur Gedenkfeier am 24. Mai 2006”. *UNI.gespräche*. 2007, también se puede consultar Faustino Oncina (2007, 35-61).

lenguaje (en el de las fuentes y en el científico), refleja premisas teóricas que también tienen que cumplirse en una historia social que se refiera a los «hechos históricos».

Es un descubrimiento general del lenguaje: que cada uno de los significados tiene vigencia más allá de aquella unicidad que podrían exigir los acontecimientos históricos. Cada palabra, incluso cada nombre, indica su posibilidad lingüística más allá del fenómeno particular que describe o denomina (Koselleck 1993, 123).

Con estas palabras, explicaba la importancia del lenguaje y su entendimiento hermenéutico para comprender mejor los procesos históricos. Los conceptos más allá de describir un fenómeno, encierran y llevan consigo ideas que amplían su dimensión estrictamente lingüística, lo cual los convierte en otros elementos de análisis, estudio y comparación que permiten observar su vigencia o cambio. Continuaba, Koselleck su razonamiento:

Toda vida humana está constituida por experiencias, bien sean estas nuevas y sorprendentes o, por el contrario, de naturaleza repetitiva. Se necesitan conceptos para poder tener o acumular experiencias e incorporar— las vitalmente. Son necesarios para fijar las experiencias, que se diluyen, para saber qué sucedió y para conservar el pasado en nuestro lenguaje. Los conceptos son, por tanto, necesarios para integrar las experiencias pasadas tanto en nuestro lenguaje como en nuestro comportamiento (Koselleck 2012, 29).

En Koselleck, las experiencias humanas son posibles en el lenguaje, por tanto, este lenguaje recoge históricamente experiencias y conceptos, los cuales se requieren mutuamente para la comprensión del pasado. En definitiva, los conceptos forman parte de las experiencias pasadas. El historiador germano consideraba al lenguaje “tanto receptivo como productivo”, al éste tener la capacidad simultánea de registrar, percibir, comprender, saber, entre otros. Así, Koselleck (2012:32) sostenía “ninguna realidad puede reducirse a su significado y estructuración lingüística, pero sin esa actividad lingüística no hay —en cualquier caso para nosotros— ninguna realidad”.

De este modo, para Koselleck experiencia, lenguaje y realidad estaban estrechamente relacionados, porque todos estaban articulados a través significados conceptuales. Se trata de cosmovisiones del mundo, exterior e interior, de una época

o tiempo determinado, al cual es posible acercarse hermenéutica e históricamente. En otro trabajo, se preguntaba: “¿cuál es la naturaleza de la relación temporal entre conceptos y situaciones o circunstancias?”, a lo que señalaba:

[...] el lenguaje es receptivo y registra lo que sucede fuera de sí mismo, descubriendo aquello que se le impone sin ser en sí mismo lingüístico, a saber: el mundo, tal y como se nos presenta pre-lingüísticamente (y no-lingüísticamente). Por otro lado, el lenguaje, en su función activa, asimila (*einverwandelt sich*) todos estos contenidos y estados de cosas (*Gegebenheiten*) extra-lingüísticos. Cualquier cosa extra-lingüística que haya de experimentarse, conocerse y comprenderse debe ser previamente conceptualizada. Como decíamos más arriba, sin conceptos no hay experiencia y sin experiencia no hay conceptos (Koselleck 2004, 30).

Como bien recoge Koselleck, las experiencias se reúnen en un lenguaje a través del cual se acumula, de éste se tiene un elemento, absorbe, recibe, asimila las circunstancias, y que representan un elemento lingüístico que permite acceder al registro de una experiencia, pero también está presente en ello un elemento extra-lingüístico, este permite acercarse y conceptualizar. De forma que, el lenguaje recoge lo vivido, y a su vez puede llegar a conformar conceptos dentro del tiempo vivido.

## Temporalidad, lenguaje y hermenéutica

Tal como se ha podido observar de todos los puntos de encuentro, tres aspectos representan los de mayor atención para este trabajo. Las categorías de análisis de la temporalidad y el lenguaje, así como la hermenéutica constituyen las principales aportaciones de Gadamer a la historia conceptual de Koselleck.<sup>21</sup> En todo caso, estos no son todos los encuentros, ni se pretende dar una visión acabada de los mismos.

La temporalidad es otro de los puntos en los que coinciden Gadamer y Koselleck. El primero concibe la temporalidad en el horizonte, es decir, el lector se reen-

21. Sobre la relación Gadamer-Koselleck: “*The relationship with Gadamer is not as straightforward as one might think: The Begriffsgeschichte of social and political concepts no doubt benefited enormously from Gadamer’s philosophical Begriffsgeschichte. But later Koselleck insisted that his Historik—the theory of the conditions of possible histories— could not be subsumed under hermeneutics*”. Darrin McMahon y Samuel Moyn (2014, 90).

cuentra con el texto y el “mundo” que rodea el documento en cada momento que lo relee, que vuelve a él. Mientras, para el segundo, si bien la horizontalidad temporal representa un reencuentro con el documento de una época determinada,<sup>22</sup> y es la forma de aproximarse a ese momento, considera que el tiempo ha hecho cambios al significado de algunos conceptos contenidos en el texto, en otras palabras, Koselleck comparte la idea del horizonte temporal, pero admite los cambios generados en el tiempo para la lectura y comprensión de los conceptos.

Asimismo, Koselleck considera la hermenéutica de Gadamer importante para el estudio histórico y la historia conceptual, pero difiere de la idea de que los hechos históricos y la historia están sujetos, como subcasos, de la hermenéutica. Para él, la historia y los hechos históricos cuentan y valen por sí mismos, son independientes hasta cierto punto de la hermenéutica. Sin embargo, esto no resta importancia a la hermenéutica, por el contrario, contribuye a la comprensión del espacio de aportación de cada una, hermenéutica e historia.

Quizá sea el lenguaje el punto de mayor encuentro y coincidencia entre el maestro y el discípulo. Tanto en Gadamer como en Koselleck, el lenguaje adquiere una nueva dimensión de atención, pues siempre ha estado presente en la historia humana, pero esta vez con una nueva mirada, la lectura, de que el lenguaje captura, aprehende o encapsula, en sí mismo parte del tiempo en momentos. Asimismo, el lenguaje puede cambiar, y lograr articular nuevas ideas y significados, lo cual transforma los conceptos de una y otra época.

En suma, los dos entienden que el lenguaje viene a ser una forma visible, palpable, tangible, de la experiencia comprensible para sí mismo y compartible con el resto, es decir, la experiencia de lo vivido se convierte en una experiencia narrable, susceptible de ser aprendida con proyección hacia lo sucesivo. Aquí, justamente se entrelazan y vinculan nuevamente basados en el lenguaje y el tiempo, puesto que esta experiencia narrable hasta ahora circunscrita en un momento pasado, también promueve una conjunción lógica de posibles hechos, que propician, condicionan y/o influyen, en la formación de una visión futura, es decir, un momento porvenir engranado (concadonado) a través del lenguaje.

---

22. Sobre la concepción del tiempo en Koselleck, se puede consultar: José Blanco Rivero (2012, 1-33), Marcela Uribe (2016, 356-357).

Asimismo, vuelven a coincidir en otro aspecto importante, la hermenéutica. Ya que para ambos, pasado-presente-futuro está articulados por el lenguaje como experiencia narrable, la hermenéutica se transforma en una herramienta esencial para el trabajo interpretativo y crítico de los textos, entendiendo la hermenéutica no les devuelve un tiempo pasado *in situ*, sino que les permite alcanzar una lectura —o disección temporal de las ideas de un momento ocurrido—, sin que ello implique necesariamente una connotación positiva o negativa, exacta o no exacta, simplemente una experiencia y/o idea contenidas en un tiempo vivido.

De esta manera, la hermenéutica resulta fundamental para aproximarse al pasado por medio de la relectura de los textos producidos, y transversal para varias disciplinas científicas, como la filosofía y la historia. La hermenéutica en ambos se transforma en una forma de trabajo investigativo inherente al quehacer intelectual, no como un método único ni absoluto sino como un instrumento capaz de permitir otras formas de exploración de la realidad a través del texto, contexto e intertexto.

*Verdad y método* son dos palabras para Gadamer porque forman parte de un mismo camino, una búsqueda. En este sentido, no se trata de procurar establecer un nuevo método de trabajo, sino más bien de reconocer que existen otras formas de investigación, y constituyendo un camino investigativo para acercarse a la verdad. En otras palabras, Gadamer señala la existencia de vías y vehículos para conocer, más allá de los métodos de las ciencias naturales o exactas, y que éstos pueden ser las experiencias indagativas de las ciencias humanas o del espíritu, por cuanto se aproximan a otras realidades u otras formas de la misma realidad.

De este modo, *Futuro pasado* fue el producto de veinte años de estudios en los que Koselleck vuelve a lo planteado por Gadamer, la relación gadameriana entre experiencia y la expectativa, representa también pasado y futuro, es decir, como diría el propio Koselleck (1993, 15): “en cada momento presente las dimensiones temporales del pasado y del futuro se remiten las unas a las otras”. La idea final expuesta por Koselleck es que ambos, tanto el pasado como el futuro, están estrechamente unidos por la experiencia —haber vivido y la expectativa por vivir—, las cuales se hayan en un presente unido por el lenguaje que las conectan, explican y complementan.

## *Histórika* y hermenéutica: una relación disonante

Bien conocido es el reencuentro producido en 1985 entre Gadamer y Koselleck, con motivo de los 85 años de maestro, organizada por la Universidad de Heidelberg, en el cual ambos presentaron conferencias. No obstante, lo interesante en todo caso es la confrontación y reafirmación de algunas ideas coincidentes, y otras divergentes, entre ambos.

Resulta provechoso observar y reexaminar algunas de las posturas disonantes entre maestro y discípulo en torno a la relación entre la *histórika* koselleckiana y la hermenéutica gadameriana. Así, se pueden distinguir las particularidades de las visiones de ambos, como en: la relación histórica-hermenéutica; lo pre-lingüístico y extra-lingüístico; y los espacios de estudio. De este modo, Koselleck consideraba:

La hermenéutica filosófica desarrollada por Gadamer y la cuestión de las condiciones históricas —por qué necesitamos comprender permanentemente si queremos vivir— están entrelazadas. Por eso, la hermenéutica de Gadamer tiene que ver con lo que la ciencia histórica reclama para sí misma en cuanto Histórica (*Historik*): esto es, tematizar las condiciones de posibilidad de historias (*Bedingungen möglicher Geschichte*), es decir, considerar las aporías de la finitud del hombre en su temporalidad (Koselleck y Gadamer 1997, 68).

En opinión de este, la hermenéutica filosófica de Gadamer y la histórica están “entrelazadas”. Sin embargo, considera que la razón de la *histórika*, es tematizar escenarios de análisis temporal de las experiencias humanas en conceptos. Koselleck argumentó la “finitud” de los seres humanos en su temporalidad. En este punto, si bien admite la influencia gadameriana, su interés por algunos conceptos histórico-políticos denotan también el influjo schmittiano.

De igual forma, sobre las categorías de Gadamer; Koselleck distinguía dos tesis fuertes que su maestro defendía y eran a la vez reveladoras para él. Así, apuntaba sobre la primera postura del filósofo:

aunque nuestra experiencia del mundo es posibilitada y meditada lingüísticamente, nunca es sólo un proceso lingüístico ni se agota en el lenguaje. Al contrario, en todo procesamiento lingüístico (*Versprachlichung*) importa el objeto que es

expresado lingüísticamente. Por tanto, también el objeto de la Histórica permanece en el ámbito de la hermenéutica universal. (Koselleck y Gadamer 1997, 89).

A lo que más adelante, Koselleck añadió su posición ante la segunda tesis gadameriana:

el marco metódicamente más reducido de las ciencias ligadas a textos y de sus interpretaciones, la actitud histórica frente a las fuentes difiere considerablemente de las ciencias del espíritu afines que trabajan asimismo vinculadas al texto. Entre las ciencias interpretativas de textos, la ciencia histórica posee un rango que representa casi la superación de todo proceder hermenéutico (Koselleck y Gadamer 1997, 89).

Una de las diferencias más notables que expone Koselleck sobre Gadamer, es el sentido de lo pre y extra-lingüístico.<sup>23</sup> Para él, los hechos históricos existen más allá del documento, es decir, el proceso histórico presente en la realidad existe por sí mismo, y es capaz de redefinir la lectura del lenguaje. Koselleck utiliza como ejemplo *Mein Kampf* de Hitler para explicarlo.

Así, en *Mein Kampf* Hitler esboza lo que podría sucederle a los grupos judíos en un futuro gobierno, sin embargo, este libro en su momento de publicación y años sucesivos fue considerado un texto político, e incluso un panfleto, pero después de Auschwitz la lectura y significado de *Mein Kampf* cambió, era otra. De aquí, la diferencia entre lo lingüístico presente en el texto y lo extra-lingüístico presente en la realidad y los hechos históricos.

Otras dos importantes distinciones, entre el trabajo de Koselleck en torno a la historia conceptual y de Gadamer referido a la hermenéutica filosófica, se encuentran en los espacios temáticos y temporales estudiados por ambos. Koselleck consagró parte relevante de sus estudios a determinados conceptos políticos y de interés historiográfico, como: la idea del Estado primero en Prusia y luego en Alemania, la diferencia entre *Historie/Geschichte/Historik* en el idioma alemán, los conceptos amigo/enemigo, las nociones de revolución y modernidad, entre otras,

23. Para entender la visión de Koselleck sobre la condición pre-lingüística en la historia humana, puede consultarse: Reinhart Koselleck (1989, 650-652).



casi todas circunscritas al período de la modernidad, en especial a partir del siglo XVIII, a la lengua alemana y al territorio que con sus variaciones conformaría Alemania, salvo la Francia de la Revolución Francesa.

Por su parte, Gadamer enfocó su atención dentro de espacio del estudio filosófico, con una influencia más amplia hacia otras disciplinas, su preocupación se encontraba en poder transmitir otras formas de acceder a la realidad a través de la hermenéutica y el lenguaje. El estudio de Gadamer no se limitan a un espacio temporal único y definido, por el contrario, permitan desde la antigüedad clásica.

Para distinguir la hermenéutica filosófica de Gadamer de la *histórika*, Koselleck señaló:

El historiador procede de otro modo: se sirve básicamente de los textos sólo como testimonios para averiguar a partir de ellos una realidad existente allende los textos. Por consiguiente, tematiza, más que todos los otros exégetas de textos, un estado de cosas que en cualquier caso es extratextual, aun cuando él constituya su realidad sólo con medios lingüísticos (Koselleck y Gadamer 1997, 91).

Las palabras de Koselleck eran claras en el origen profesional de ambos. Mientras que Gadamer reflexionó desde su trayectoria y trabajo filosófico, el otro lo hizo desde su formación y quehacer como historiador. Desde la óptica historiográfica los textos tienen valor en cuanto representan el reflejo de un tiempo histórico, su carácter testimonial de lo acontecido. Por su parte, Gadamer explicaba:

La guerra parece, por consiguiente, una invención específicamente humana, al igual que el suicidio y las formas de diferenciación entre lo público y secreto. Pero sobre todo son historias, de cualquier tipo, siempre narradas, narrables. Lo que caracteriza a todas nuestras historias y las convierte en tales es el hecho de que las contamos, y contamos estas innumerables historias que se narran como narrador y que son verdaderas sin ser verdaderas, y las historias transmitidas por medio de una representación historiográfica (*historiographische Darstellung*) y reconstruidas con ayuda de la investigación crítica, a partir de las cuales “la historia” siempre se recompone y reescribe de nuevo. (Koselleck y Gadamer 1997, 104).

En este orden, resulta interesante la reflexión de Gadamer, puesto que sugiere que si bien lo lingüístico permite narrar una experiencia y a la vez esa experiencia



sea narrada y narrable a otros. Esto no significa que toda narración tomada como verdadera lo sea. Pero, igualmente, sostiene que la misma naturaleza de la historia permite a que ésta no sea concluyente, ni definitiva, porque la misma interacción lenguaje-experiencia-tiempo representa cambios.

Asimismo, concluía “La hermenéutica afirma que el lenguaje pertenece al diálogo (*Gespräch*); es decir, el lenguaje sólo es lo que es si porta tentativas de entendimiento (*Verständigungsversuche*), si conduce al intercambio de comunicación, a discutir el pro y el contra” (Koselleck y Gadamer 1997, 105). Para Gadamer, los seres humanos y las ciencias del espíritu habitan en las palabras, y es a través del diálogo que éstas viven e interactúan con el exterior, de modo que la comunión de todas, lenguaje, hermenéutica, diálogo, constituye un registro de vida y oportunidad de entendimiento.

## Otras miradas críticas a la historia conceptual

En un trabajo de 2006, Conrad Vilanou titulaba *Historia conceptual e Historia intelectual*, su examen sobre Reinhart Koselleck y su obra. Vilanou examina el recorrido formativo y profesional de Koselleck, además de observar su “Historia conceptual”, desde la perspectiva de un español, y de distancia en tiempo de haber salido a la luz los primeros trabajos del germano, para luego contraponerla con otras corrientes. Decía Vilanou sobre la obra de Koselleck:

[...] juego de palabras cuando nos referimos a la Histórica (*Historik*) de la Historia, en realidad nos estamos preguntando a la manera kantiana por sus condiciones de posibilidad. Desde esta perspectiva la Histórica adquiere la dimensión de ser una Teoría de la Historia o, si se quiere, una Meta-historia (Vilanou 2006, 117).

En Koselleck, la *Historik* adquiere una dimensión de extra-textual, que enfatiza la importancia heideggeriana de ser-en-el-mundo (*In-der-Welt-sein*). Así, Vilanou intenta explicar el contexto e influencias en la formación del pensamiento de Koselleck, para ello recurre a estudio de sus mentores (Heidegger, Dilthey, otros),

para referir las propuestas teóricas de este. Así, Vilanou remite a una “Histórica”, como teoría de la historia, en la que se procura exponer lo que está dentro y fuera del lenguaje, es decir, sus formas extra-textuales, meta-historia, una historia-reflexión. Cuestión esta entendible, por cuanto, existe un lenguaje que permite conocer y hacer inteligible los hechos, y que existen elementos de análisis fuera de ellos, en el lenguaje mismo con que se recogen.

Más adelante, Vilanou recoge algunas críticas que se le han hecho a la *Historia conceptual* de Koselleck, como la formulada por Jürgen Habermas, al dejar entrever que la historia conceptual es una tendencia neoconservadora de la vieja historia de las ideas, asimismo, se critica el carácter de germanización de la historia conceptual, situándola en una explicación de la cultura alemana. Esto último, parece lógico de suponer, teniendo claro el origen y formación alemán del autor, para éste es mucho más fácil explicar sus ideas recurriendo a casos conocidos por él, la historia alemana.

Vilanou explica las distinciones que hace Koselleck entre palabra y concepto, no son lo mismo, no todas las palabras pueden llegar a convertirse en conceptos históricos, estos se han articulado en distintas dimensiones, profundidad, se han modificado y diferenciado de otros, a sus propios ritmos o velocidad. Por otra parte, señalaba Vilanou:

[...] A pesar de que originariamente la *Begriffsgeschichte* constituyó un instrumento hermenéutico para la interpretación de las fuentes asumiendo un papel auxiliar de la historia social, pronto adquirió un estatuto propio al impedir la incorrecta aplicación al pasado de expresiones y conceptos de la vida del presente. (Vilanou 2006, 185-186).

Sin embargo, el mismo Vilanou reconoce que Koselleck no encuentra oposición entre la historia conceptual (*Begriffsgeschichte*) y la historia social (*Sozialgeschichte*), sino que es posible sean complementarias. El profesor español contrasta las propuestas de la *Historia conceptual* alemana, representada por Reinhart Koselleck, con la corriente de una historia más social estilo *Annales* francesa, por ejemplo.

En este sentido, para Koselleck la historia conceptual ha tomado un camino propio, en el que ha dado lugar a la comprensión de conceptos dentro de su tiempo, y

que, por otro lado, es complementario con otras formas de hacer historia, como con la historia social, es decir, no son opuestas ni disociadas de las escuelas francesas ni británicas, pueden complementarse, y comprender una realidad integralmente.

Por su parte, Sandro Chignola (1998) había dedicado un estudio a la historia conceptual de Koselleck, visto con otro enfoque, la historiografía del discurso político, lo que llevó a una complejización entorno al análisis de los conceptos que planteó este, y la búsqueda de Chignola por mostrar otros trabajos opuestos a los del historiador germano.

Para entender esto, se debe referir al esfuerzo investigativo, metodológico y editorial de Koselleck, entre 1971 y 1992, por elaborar un diccionario de conceptos históricos fundamentales, en los cuales recogió un conjunto de conceptos destacados en el mundo occidental. De acá que, Chignola señale el surgimiento, en los últimos años, de otros trabajos como los de Melvin Richter, al respecto dice:

La última contribución de Melvin Richter, que, reelaborando intervenciones precedentes del autor sobre el tema de la «Begriffsgeschichte», se muestra ahora, en una «apelación» abierta y cuidadosa, a favor de una aplicación de la metodología histórico-conceptual, producida a partir de la contaminación y de la integración entre el modelo de los léxicos alemanes y las perspectivas de investigación inauguradas, en los países de cultura anglosajona (Chignola 1998, 9).

Para Chignola, la historia conceptual de Koselleck está cargada, e intrincada, en la lexicografía alemana, por lo cual se entremezcla con otras áreas como la historiografía del discurso político, y lo complejiza más los elementos al contraponer la historia conceptual alemana y la historia de las ideas anglosajona.

Chignola plantea como durante el siglo XX, se vuelve más complejo, y hasta paradójico, el desarrollo de la historia conceptual, al entrar en contacto íntimo con la historiografía política, la filosofía política, la lexicografía alemana. Para él, la búsqueda de “purificar la historiografía”, conlleva a una “historia de los problemas” y una “historia de la terminología”, esto sería, una historia social, y una historia semántica. En todo esto, las críticas de Chignola sobre la historia conceptual trata de situar a ésta dentro de otros campos, como la filosofía política, la lexicografía germana, la

historiografía del discurso, entremezclando y complejizando el cometido de la historia de los conceptos dentro de un tiempo, como bien lo explico el propio Koselleck.

Por último, Chignola refiere el filósofo austriaco-británico Ludwig Josef Wittgenstein se propuso a inicios del siglo XX, la búsqueda de un lenguaje lógico para las ciencias, estudiando las palabras, su significado, lo que es anterior al estudio de la historia conceptual de Koselleck. Para él, el intento de Wittgenstein de considerar el problema de la “ciudadanía” lingüística de los conceptos filosóficos, apuntaba al anti-esencialista de *Philosophische Untersuchungen*. Wittgenstein reconoció un lenguaje ordinario, “empleo cotidiano” de palabras, y un único *lugar* de los mismos expresada en la filosofía.

En cierto modo, esta máquina *wittgenstiana* pretendía operacionalizar el lenguaje en una especie de “técnica” común o compartida por la ciencia, en una relación institucionalizada de locutor y lengua, y este vínculo “descrito”. De esta forma, Chignola sostiene:

[...] la filosofía «deja todo como está». Impedida de fundar el sistema de reglas de que consta el lenguaje, e incapaz de gastar los usos, la filosofía no puede sino despedirse de la nostalgia del nombre y del significado: «El significado de una palabra reside» —sencillamente y en consecuencia de una apuesta de desplazamiento decisivo de las relaciones lógicas de denominación entre lenguaje y mundo— «en su uso en el lenguaje» (Chignola 1998, 21).

De la explicación que hace Chignola, se desprende la inquietud por contrastar la historia conceptual con otras posturas, tanto recientes de Richter (1998) como anteriores a Wittgenstein,<sup>24</sup> de allí él exprese que la complejidad del lenguaje para entender su significado. En esto debe, comprenderse que el propio Wittgenstein abordó el tema desde la filosofía, y que su obra experimentó cambios notables, llevando a la distinción de dos etapas en su producción intelectual, la del primer Wittgenstein y la del segundo Wittgenstein, en la cual incluso, hay contraposiciones y rectificaciones. Con todo esto, la preocupación del filósofo austriaco por acceder a

24. La primera edición fue *Logisch-Philosophische Abhandlung*, publicada en alemán en 1921, Ludwig Wittgenstein (2014, xix).

un lenguaje universal, entendible y comprensible, desde la lógica, coloca los conceptos y sus significados de modo más “técnico”, más “funcional”.

Para sintetizar, pareciera más la preocupación intelectual de Chignola tocar el terreno de la filosofía y la política que el de la historia, en la cual se encuentra la corriente del historiador alemán, en otras palabras, los intentos por complejizar las ideas de Koselleck y la historia conceptual parecieran arrastrar su estudio hacia otros espacios, y con ello a la dispersión.

## Conclusiones

---

Sin lugar a dudas, y en razón de la naturaleza humana, existen encuentros y diferencias entre los trabajos de Gadamer y Koselleck. Pero, no puede obviarse la especial relación intelectual, profesional y personal entre ambos, curtida a través de varias décadas. Los dos provienen de una larga tradición de las ciencias alemanas, influidas por el peso de Dilthey y Heidegger, marcadas también por su repensar luego de la Segunda Guerra Mundial. Ambos autores y sus trabajos son respuestas a esa circunstancia de postguerra.

Son varias las categorías de análisis y el estudio de la *Begriffsgeschichte* las que unieron a Gadamer y Koselleck, especialmente la renovación crítica de la hermenéutica, la temporalidad, el horizonte, el lenguaje, entre otros. Koselleck tomó la dimensión estética del lenguaje, es decir, éste fluctúa en el tiempo y el espacio, es dinámico. Esto es un reconocimiento directo al trabajo de Gadamer, en “Verdad y método” (Vol. I). Pero la diferencia mayor es que Gadamer si bien distingue la dimensión móvil del lenguaje, lo concibe como una experiencia de búsqueda de verdad, mientras para Koselleck, apenas lo reconoce, pero lo limita a un tiempo y contexto limitado, finito, circunscribiéndolo a un espacio determinado. Asimismo, este último se concentra en las ideas políticas, mientras Gadamer se dirige a una búsqueda más epistemológica, ontológica, filosófica.

Pero, por otra parte, varios enfoques separan los trabajos de Gadamer y Koselleck, como el lugar de la hermenéutica y la *historika*, la tematización de los conceptos, los tiempos de estudio, lo pre y extra-lingüístico, entre otros. Todo ello en-

tendible en razón de los recorridos seguidos por cada orientación y sus intereses, además, de la misma situación contextual de ubicarse dentro de una comunidad académica internacional, en la que también convivían la historia del pensamiento político inglés, la historia intelectual francesa, o el *linguistic turn* estadounidense. Dentro de este marco dinámico y de búsqueda constante, la historiografía encontró una perspectiva original y renovadora en los trabajos de estos teóricos.

Todavía hoy, en la segunda década del siglo XXI, es necesario un estudio sobre los alcances de la nueva realidad digital, su lenguaje, intercomunicación global y percepción del tiempo para el historiador y la historia conceptual. Preguntas como ¿Por qué los conceptos de democracia, libertad y civilización asumidos como valores propios en occidente no han logrado insertarse del todo, o asentarse, en una América Latina occidentalizada histórica e intelectualmente? Ó ¿Por qué fracasan estos mismos conceptos en diferentes países de África o del Medio Oriente? cuando se pensó, por ejemplo, que la “Primavera Árabe” de 2011 finalmente los establecería. Como puede verse, realidad, lenguaje y tiempo continúan representando cuestionamiento permanente en el devenir conceptual presente-pasado y presente-futuro.

## Referencias

---

Aguirre Cerda, Carlos Antonio. 1999. *La Escuela de los Annales. Ayer, hoy, mañana*. Madrid: Montecinos.

Aurell, Jaume. 2004. “Los efectos del giro lingüístico en la historiografía reciente”. *RILCE*. 20: 1-16.

Baberowski, Jörg. 2005. *Der Sinn der Geschichte: Geschichtstheorien von Hegel bis Foucault*. München: Verlag C.H. Beck.

Bielefelder Universitätsgespräche und Vorträge 9. 2007. “Reinhart Koselleck 1923-2006. Reden zur Gedenkfeier am 24. Mai 2006”. *UNI.gespräche*.

Blanco Rivero, José. 2012. “La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: conceptos fundamentales, *Sattelzeit*, temporalidad e histórica”. *Politeia*. 35: 1-33.

Brunner, Otto, Werner Conze y Reinhart Koselleck. 1972-1997. *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Klett-Cotta, [Ocho volúmenes].

Bultmann, Rudolf Karl. 1976. “El problema de la hermenéutica”. En *Creer y comprender. Volumen 2*, 175-194. Madrid: STVDIUM.

Chignola, Sandro. 1998. “Historia de los conceptos e historiografía del discurso político”. *Res Publica*. 1: 7-33.

Dilthey, Wilhelm. 2000. *Dos escritos sobre hermenéutica*. Madrid: Ediciones Istmos.

Dilthey, Wilhelm. 1944. *Introducción a las ciencias del espíritu: En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Douzet, María. 2007. "La tradición en la hermenéutica de Hans Georg Gadamer". *Revista CUHSO*. 13: 73-88.

Dunkhase, Jan Eike. 2011. *Werner Conze: Ein deutscher Historiker im 20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Feres Junior, Joao. 2005. *A história do conceito de "Latin America" nos Estados Unidos*. Bauru, SP: EDUSC.

Fernández Sebastián, Javier y Miguel Gonzalo Capellán. 2013. *Conceptos políticos, tiempo e historia. Nuevos enfoques en historia conceptual*. Madrid: Universidad de Cantabria, McGraw-Hill.

Fernández Sebastián, Javier. 2009. *Diccionario político y social del mundo iberoamericanos. La era de las revoluciones, 1750-1850. Volumen 1*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Gadamer, Hans-Georg. 1977. *Philosophische Lehrjahre*. Frankfurt am Main: Klostermann.

Gadamer, Hans-Georg. 1993. *Verdad y Método*. Quinta edición. Salamanca: Editorial Sígueme. Traducción: Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito.

Gadamer, Hans-Georg. 2002. *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Editorial Trotta.

Lübbe, Hermann. 2010. *Hermann Lübbe im Gespräch*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Grondin, Jean. 2000. *Hans-Georg Gadamer. Una biografía*. Barcelona: Herder. Traducción: Angela Ackermann, Roberto Bernet y Eva Martín-Mora.

Hammermeister, Kai. 2006. *Hans-Georg Gadamer*. München: Verlag C.H. Beck.

Heidegger, Martin. 1997. *El ser y el tiempo*. Santiago: Editorial Universitaria. Traducción: Jorge E. Rivera



Jiménez, Juan Luis. 1999. "Lenguaje e Historia: A propósito de la controversia entre Koselleck y Gadamer", *Revista Estudios de Lingüística Universidad de Alicante (E.L.U.A.)*, 13: 281-295.

Kämmerer, Wolfgang. 2014. *Friedrich Meinecke und das Problem der Historismus*. Bern: Peter Lang Verlaggruppe.

Keane, Niall y Chris Lawn, eds. 2016. *The Blackwell Companion to Hermeneutic*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Koselleck, Reinhart. 1959. *Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*. Freiburg: Verlag Karl Alber GmbH.

Koselleck, Reinhart. 1988. *Critique and Crisis: Enlightenment and the Pathogenesis of Modern Society*. London: Massachusetts Institute of Technology (MIT Press).

Koselleck, Reinhart. 1989. "Linguistic Change and the History of Events". *The Journal of Modern History*. 61: 649-666.

Koselleck, Reinhart. 1993. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Koselleck, Reinhart. 2012. *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Editorial Trotta.

Koselleck, Reinhart. 2004. "Historia de los conceptos y conceptos de la historia". *Ayer*. 53: 27-45.

Koselleck, Reinhart y Hans-Georg Gadamer. 1997. *Historia y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós.

Lawn, Chris y Niall Keane. 2011. *The Gadamer Dictionary*. Norfolk: UK: Continuum.

McMahon, Darrin y Samuel Moyn. 2014. *Rethinking Modern European Intellectual History*. New York: Oxford University Press.

Nippel, Wilfried. 2008. *Johann Gustav Droysen: Ein Leben zwischen Wissenschaft und Politik*. Frankfurt: Verlag C.H. Beck.

Odenstedt, Anders. 2003. "Gadamer on Context-Dependence". *The Review of Metaphysics*. 57: 75-104.

Olsen, Niklas. 2012. *History in the Plural: An Introduction to the Work of Reinhart Koselleck*. New York: Berghahn Books.

Oncina Coves, Faustino. 2003. "Historia Conceptual y Hermenéutica". *Azafea. Revista de Filosofía*. 5: 161-190.

Oncina Coves, Faustino. 2007. "Necrológica del *Outsider* Reinhart Koselleck: el "historiador pensante" y las polémicas de los historiadores". *Isegoría*. 37: 35-61.

Ortiz-Osés, Andrés y Patxi Lanceros, eds. 1997. *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Palti, Elías. 2011. "Reinhart Koselleck his concept of the concept and neokantianism". *Contributions to the history of concepts*. 6: 1-20.

Raulet, Gérard. 2009. *La filosofía alemana después de 1945*. Valencia: Universitat de Valencia.

Reichardt, Rolf y Eberhart Schmitt. 1986. *Handbuch politisch-sozialer Grundbegriffe in Frankreich 1680-1820*. München: Oldenbourg.

Ritter, Gerhard. 2006. *Friedrich Meinecke: Akademischer Lehrer und emigrierte Schüler*. München: R. Oldenbourg Verlag.

Ritter, Joachim, Karlfried Grunder y Gottfried Gabriel, eds. 1971-2007. *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel: Schwabe.

Santana Pérez, Juan Manuel. 2005. *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Barquisimeto: Buría.

Schmitt, Carl. 2009. *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza Editorial. Traducción: Rafael Agapito

Southard, Robert. 1995. *Droysen and the Prussian School of History*. Lexington: The University Press of Kentucky.

Rebenich, Stefan y Hans-Ulrich Wieme. 2012. *Johann Gustav Droysen: Philosophie und Politik – Historie und Philologie*. Frankfurt am Maim: Verlag GmbH.

Uslar Pietri, Arturo. 1960. “El Rescate del Pasado”, 11 de agosto de 1960. Discurso de incorporación a la Academia Nacional de la Historia. <http://www.anhvenezuela.org/pdf/discursos/dis49.pdf>

Uribe, Marcela. 2016. “Tiempo histórico y representación en la *Histórica* de Reinhart Koselleck”. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. 43: 347-373.

Vilanou, Conrad. 2006. “Historia conceptual e historia intelectual”, *Ars Brevis*, 12: 165-190.

Villacañas, Jose Luis y Faustino Oncina. 1997. “Introducción”. En *Historia y hermenéutica*, autores Reinhart Koselleck y Hans Georg Gadamer, 9-54. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. [http://www.heortiz.net/ampag/hermeneutica/koselleck-gadamer\\_historiayhermeneutica.pdf](http://www.heortiz.net/ampag/hermeneutica/koselleck-gadamer_historiayhermeneutica.pdf)

Wittgenstein, Ludwig. 2014. *Tractatus Logico-Philosophicus*. New York: Routledge.



# HiSTOReLo

Vol 10, No. 19 / Enero - junio de 2018 / ISSN: 2145-132X

REVISTA DE HISTORIA REGIONAL Y LOCAL

## Reseña de Libro

Peñaranda Supelano, Daniel Ricardo. 2015.  
*Guerra propia, guerra ajena.  
Conflictos armados y reconstrucción  
identitaria en los Andes colombianos.  
El movimiento armado Quintín Lame.  
Bogotá: Cnmh, Iepri.*  
ISBN: 978-958-59068-5-3

**Juan José Escobar López**

Universidad Nacional de Colombia (Medellín, Colombia)

 <https://orcid.org/0000-0002-4309-2780>

Recepción: 15 de mayo de 2017

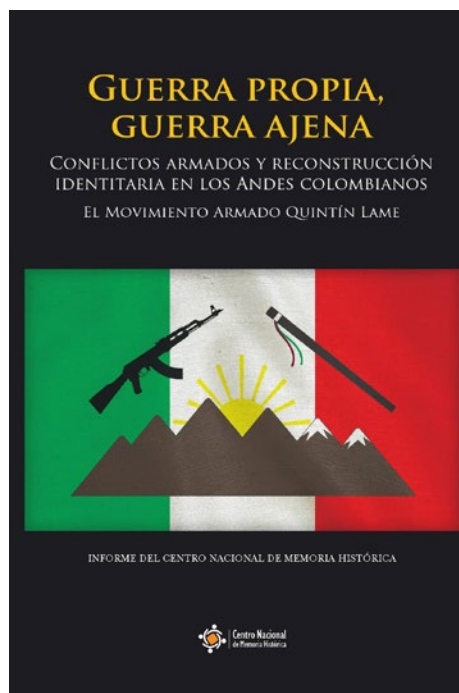
Aceptación: 27 de junio de 2017

Páginas: 269-276

doi: <http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.64908>




i



Peñaranda Supelano,  
Daniel Ricardo. 2015.  
*Guerra propia, guerra ajena.  
Conflictos armados y reconstrucción  
identitaria en los Andes colombianos.  
El movimiento armado Quintín Lame.*  
Bogotá: Cnmh, Iepri.  
ISBN: 978-958-59068-5-3

**Juan José Escobar López\***

\* Estudiante de Maestría en Historia de la Universidad Nacional de Colombia (Medellín, Colombia) y profesional en Estudios Literarios por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Correo electrónico: jjescobarl@unal.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-4309-2780>

El núcleo del presente trabajo se sitúa justamente en este escenario: la intersección entre el desarrollo de movimientos sociales rurales y el curso de las experiencias revolucionarias armadas, a partir de un caso específico en el que un movimiento comunitario, con una fuerte base étnica, debió hacer frente a una situación de violencia generalizada.

Daniel Peñaranda (2015, 28)

¿Cuál es la relación entre el conflicto armado y las comunidades indígenas? ¿De qué manera y por qué medios han buscado reivindicar su cultura, su lengua, a la vez que proteger su territorio y su identidad estos grupos? ¿Cómo se han visto afectados, usados y desprotegidos por los grupos al margen de la ley los pueblos indígenas? Tantas preguntas buscan responder esta investigación, que nos interesa analizar, entonces, su papel historiográfico en la tarea por reconstruir la memoria histórica.

Sobre el segundo territorio donde más comunidades indígenas encontramos, es el departamento del Cauca, es donde centra el rigor de este análisis interdisciplinar acerca del Movimiento Armado Quintín Lame (en adelante Maql). Su génesis, las causas que provocaron el levantamiento bélico y político de indígenas, las masacres cometidas por grupos armados hacia ellos, la impunidad alcanzada por las fuerzas del Estado, así como las estrategias que usaron y los testimonios de sus actores, son el principal material de la obra de Daniel Peñaranda.<sup>1</sup>

De mucho valor, es el análisis comparado usado para hacer un entramado de los movimientos armados indígenas de la América Hispana: Guatemala, Nicaragua, Perú y México, quienes a partir de un ejercicio de síntesis nos permite comprender los acontecimientos históricos desde el inicio de los movimientos hasta la

1. Daniel Ricardo Peñaranda Supelano, historiador de profesión y magister, Doctor en estudios de América Latina por la Nueva Sorbona en París. Ha completado estudios sobre resistencia indígena en los Andes colombianos y en especial, desde su tesis de maestría en 1990 sobre el Movimiento Armado Quintín Lame, le permitió culminar este informe para el Centro Nacional de Memoria Historia (Cnmh) en 2015. Entre sus libros se encuentra: *Contra viento y marea* (La Carreta Editores, 2011); *“Nuestra vida ha sido una lucha”: Resistencia y Memoria en el Cauca Indígena* (Taurus: 2012); *Organizaciones indígenas y participación política en Colombia* (La carreta editores, 2009); *De las armas a la política* (Tercer Mundo editores, 1999) junto a Javier Guerrero; y *Pasado y presente de la violencia en Colombia* (Cerec, 1995) junto a Gonzalo Sánchez.



entrega de las armas y su período de posconflicto. No es desdeñable, mucho menos, el ejercicio metodológico, porque parte desde la hipótesis de trabajo: ¿cómo pensar históricamente el ejercicio político desde la identidad? —siguiendo de cerca los planteamientos de Orin Starn (1991) —, o dicho más claro, ¿cómo una comunidad indígena se asume como sujeto político desde el alza de las armas para tomar por la fuerza los derechos que eran negados por el Estado: tanto por la fuerza pública como por las guerrillas?

El autor, apoyado en Christian Gros (2000) y Michael Taylor (1982 y 1988) construye un concepto de comunidad apto para repensar lo indígena y, acompañado de Alain Touraine (1984) y José Bengoa (2000), busca examinar la emergencia indígena como una “nueva” forma de movimiento social rural. Porque una vez el indio tomó el estatus de ciudadano, fue necesario que por su propia cuenta reconquistara su territorio y lo protegiera de las amenazas insurgentes, del abandono público. Partieron de refigurar sus creencias y establecer jerarquías recíprocas, que, citando a Gros (2000, 37), comenzarían a pequeña escala para llegar a impactar el nivel regional y nacional. Porque como afirma Elizabeth Jelin, la coincidencia del despertar de toda América Latina, desde sus movimientos sociales, propició un ambiente de transformación social en que había esperanza para los marginados (1994, 38). Empero, el gran reto era, el de la reescritura de la historia oficial, que había relegado las luchas indígenas a lo anecdótico, cual si no formara parte de la construcción de la nación. Aquí es cuando Peñaranda señala el motivo de este libro, en que “La historia dejó entonces de ser historia pasada y se convirtió en historia-viva, historia-herramienta, historia para el presente” (2015, 43) por medio de la cual se pueda “Restituir a los subalternos su condición de sujetos históricos” (2015, 44). De otro lado, no podría hacerse este tipo de historia siendo ajeno a los acontecimientos, a los actores o a un territorio modificado por el tiempo, es así como el autor, siendo parte de investigaciones en la zona noroccidente del Cauca, entra en relación con indígenas guerrilleros quienes hacen parte de la memoria oral viva de este trabajo.

El Cauca, ha sido ejemplo en cuanto a resistencia indígena. Resalta en esta obra la imparcialidad para juzgar la historia y los efectos de la guerra ajena, hicie-

ron propia estas comunidades. Aunque se alió con el M-19 o con el Frente Ricardo Franco de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc), los postulados del Maql de reivindicación social y territorial nunca estuvieron en un segundo plano. Nos dice el autor que en el subsuelo de este escrito se haya el gran tema de buscar “la posibilidad de encontrar en las transformaciones de la cultura política una salida a la guerra” (Peñaranda 2015, 22).

¿Qué llevó a salir a la escena pública al Maql en 1985, cuando justamente el Estado colombiano adelantaba diálogos de paz con algunas de las seis guerrillas a las que enfrentaba? Eran, un grupo humano doblemente golpeado por la historia: campesinos e indígenas, herederos de una gran tradición, pero golpeados desde la colonización, a la vez que esclavizados y expropiados de sus territorios.

## Referencias

---

Bengoa, José. 2000. *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Gros, Christian. 2000. *Políticas de la etnicidad: Identidad, Estado y Modernidad*. Bogotá: ICANH.

Jelin, Elizabeth. 1994. “¿Ciudadanía emergente o exclusión? Movimientos sociales y ONGs en los años noventa”. *Revista Mexicana de Sociología*. 56: 4.

Peñaranda Supelano, Daniel Ricardo. 2015. *Guerra propia, guerra ajena. Conflictos armados y reconstrucción identitaria en los Andes colombianos. El movimiento armado Quintín Lame*. Bogotá: Cnmh, Iepri.

Starn, Orin. 1991. *Reflexiones sobre Rondas Campesinas*. Lima: IEP.

Taylor, Michael. 1982. *Community, Anarchy & Liberty*. Chicago: Cambridge University Press.

Taylor, Michael. 1998. “Rationality and Revolutionary Collective Action”. En *Rationality and Revolution*, ed Michael Taylor, n.d. Cambridge: Cambridge University Press.

Touraine, Alain. 1984. “Le reflux des mouvements sociaux”. En *Le retour de l'acteur*, eds Alain Touraine, n.d. Paris: Fayard.

