



# QUIRÓN

**Vol. 5, N° 9-10**

Julio - diciembre 2018

Enero - junio 2019

e-ISSN: 2422-0795

Dossier

## Historia pública



Facultad de Ciencias Humanas y Económicas  
Sede Medellín



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

# Editorial

Vol. 5, N° 9-10

Julio - diciembre 2018 / Enero - junio 2019

e-ISSN: 2422-0795



## QUIRÓN

---

Revista de estudiantes  
de Historia





# QUIRÓN

---

Revista de estudiantes  
de Historia



### **Director y editor general**

Sebastián Pérez Calle, estudiante de Historia,  
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

### **Editor invitado**

Mg. Diego Andrés Ramírez Giraldo, Universidad  
Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

### **Comité editorial**

Dr. Juan David Montoya Guzmán, Universidad  
Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

Andrés Felipe Vallejo Londoño, estudiante de Historia,  
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

Alejandra Álvarez Gómez, estudiante  
de Historia, Universidad Nacional de  
Colombia, Medellín, Colombia

Astrid Carolina Ochoa Rincón, estudiante  
de Historia, Universidad Nacional de  
Colombia, Medellín, Colombia

Bryan Pérez Higinio, estudiante de Historia, Universidad  
Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

Iván Camilo Socha Ochoa, estudiante de Historia,  
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

Jacobo Santos Gómez, estudiante de Historia,  
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

John Alexander Cano Giraldo, estudiante de Historia,  
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

Historiadora Laura Jiménez Ospina, Universidad  
Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

Historiador Manuel Ignacio Restrepo Morantes,  
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

Pablo Alejandro Sierra Calderón, estudiante de Historia,  
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

Sara Vanessa Posada Ospina, estudiante de Historia,  
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

Sebastián Martínez Arango, estudiante de Historia,  
Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

### **Comité científico**

Mg. Ana Pérez, Universidad Nacional  
de Colombia, Medellín, Colombia

Mg. David Adán Vázquez Valenzuela, El Colegio  
de México, Ciudad de México, México

Dr. Juan Carlos Aristizábal Valencia, Universidad  
Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

Mg. Juan Carlos Castro Hernández, Universidad  
Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

Dra. Lina Marcela González Gómez, Universidad  
Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

Historiador Luis Felipe Vélez Pérez, Universidad  
Nacional de Colombia, Medellín, Colombia

Dra. María Isabel Zapata Villamil, Pontificia  
Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Dr. Rafael Antonio Díaz Díaz, Pontificia  
Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Dr. Rodrigo de Jesús García Estrada, Universidad  
de Antioquia, Medellín, Colombia

Ph.D. Rolando José Rodríguez De León,  
Universidad de Panamá, Panamá, Panamá

Dr. Sebastián Vargas Álvarez, Universidad  
del Rosario, Bogotá, Colombia

### **Diseño y diagramación**

Oficina de Comunicaciones

Facultad de Ciencias Humanas y Económicas,  
Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín

Diseñadora Melissa Gaviria Henao

Comunicadora Marcela Díaz Orozco

### **Portada**

Juan José Henao Rojas

(2017, estación San Antonio, Medellín).

Quirón es una revista de estudiantes de Historia que se edita en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Su carácter es crítico, propositivo y amplio en su enfoque interdisciplinar y temporal, y está diseñada como un espacio para la publicación de investigaciones y reflexiones de estudiantes de Historia y áreas afines.

La Revista recibe artículos que presenten resultados de investigación, reflexiones teóricas o balances historiográficos completos, reseñas de carácter crítico, traducciones al español de todos los idiomas y transcripciones de documentos.

Su publicación es semestral. Se encuentra en permanente convocatoria para la recepción de trabajos, y establece fechas exactas como plazo máximo para enviar los textos que son sometidos a evaluación. El Comité editorial se encarga de revisar previamente el material que se envía a los pares anónimos, con el fin de certificar que cumpla con los requisitos establecidos para la publicación.

Las observaciones de los evaluadores, así como las del Comité editorial, deben ser tomadas en cuenta por el autor, quien hará los ajustes solicitados en el plazo que le sea indicado (aprox. 15 días). Quirón se reserva el derecho de hacer correcciones de estilo. Los autores pueden ser consultados por el Comité editorial durante el proceso de edición para resolver posibles inquietudes.

## **Dirección**

Quirón, revista de estudiantes de Historia  
Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín  
Facultad de Ciencias Humanas y Económicas  
Carrera 65 Nro. 59A - 110 - Núcleo el Volador. Bloque 46, piso 3, Sala de proyectos 46-305.  
Teléfono: (57-4) 430 90 00 Ext. 46282 / Fax: (57-4) 260 4451  
Correo electrónico: quiron\_med@unal.edu.co  
Medellín, Colombia, Suramérica

## **Página oficial**

<http://cienciashumanasyeconomicas.medellin.unal.edu.co/index.php/revista-quiron>

## **e-ISSN**

2422-0795

## **Directorios, catálogos y redes**

<https://unal.academia.edu/QuirónRevistadeEstudiantes>



EDITORIAL

1 - 10

DOSSIER HISTORIA PÚBLICA

**La generación de la memoria histórica, como eje rector del modelo de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Historia a nivel medio superior**

11 - 31

Verónica Erdosay Domínguez

Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México

José Luis Gayosso Ramírez

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Historia y fiestas patrias en Colombia: a merced de la construcción de un imaginario nacional, 1910-1950**

32 - 48

Cristian Camilo Betancur Arboleda

Universidad de Antioquia

Daniel Esteban Muñoz Montoya

Universidad de Antioquia

**Universidad de Antioquia y educación: un modelo para la guerra, 1876-1877**

49 - 70

Denis Xiomara Aguirre Agudelo

Universidad de Antioquia

Kelly Carolina Salcedo Cueto

Universidad de Antioquia

Nicolás García Ortiz

Universidad de Antioquia

**Vidas paralelas: la *Historia Digital* y su relación con los *Historical Game Studies*. Una breve reflexión sobre el uso crítico de los videojuegos en la disciplina histórica**

71 - 91

Fabián Calderón Martínez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

TEMA LIBRE

**Dilemas de la historia de los subalternos: reflexiones sobre el quehacer del historiador**

92 - 109

Sharon Rojas Yacamán

Universidad del Rosario



RESEÑA

**El sistema culinario antioqueño y demás colaciones:  
una mirada desde Julián Estrada Ochoa** 110 - 116

Carlos Amórtegui Úsuga  
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

**Marco Álvarez Vergara, *La ruta rebelde. Historia de  
la izquierda revolucionaria*** 117- 124

Diego Esteban Venegas Caro  
Universidad de Concepción

CRÓNICA

**Archivo de la Academia de Medicina de Medellín** 125 - 133

Juan Daniel Aguilar Sáenz  
Universidad Nacional de Colombia

**El archivo de una búsqueda. El Fondo Fabiola Lalinde  
en la Universidad Nacional de Colombia** 134 - 140

Eulalia Ciro Hernández  
Historia de la Universidad Nacional de Colombia

**Breve crónica de investigación en la primera biblioteca  
pública de América: Biblioteca Palafoxiana, Puebla, México** 141 - 147

Isla Citlalli Jiménez Pérez  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



## Editorial

El noveno-décimo número de Quirón está dedicado a explorar la historia pública, en sus múltiples enfoques y a través de experiencias particulares. Esta vertiente de la historiografía se consolidó e institucionalizó en la década de 1970 como un movimiento enfocado a indagar los usos del pasado y de la historia misma por fuera de las universidades o centros de investigación. La historia pública es, desde sus comienzos, una crítica al quehacer del historiador, que cuestiona el rol de la historia en la sociedad, su importancia y su alcance, partiendo de la forma en la que las sociedades se relacionan con su pasado y de lo alejadas que están de las producciones historiográficas académicas.

Las series de televisión, las novelas históricas, los programas radiales, las películas y el amplio abanico de recursos que abren los medios digitales han ocupado un lugar central en la masificación de ciertas representaciones del pasado, en ocasiones, sin la vinculación de la investigación histórica. De ahí la preocupación de la historia pública por transmitir la complejidad de los procesos históricos a través de estos múltiples formatos que permiten la vinculación con un público más amplio. Este dossier es un aporte al debate que ha suscitado la historia pública y una invitación a explorar las potencialidades que tiene la investigación histórica en la construcción social de la memoria. En el número se trata la tecnología y la historia digital, se problematiza la enseñanza, las pedagogías en las escuelas y colegios, el uso de la memoria pública para la construcción de paz en Colombia y la historia y sus públicos.

De esta forma, se abre con la participación de la maestra en Historia Verónica Erdosay Domínguez y del doctor en Estudios Sociales José Luis Gayosso Ramírez, profesores del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México y de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, respectivamente. En su artículo “La generación de la memoria histórica, como eje rector del modelo de enseñanza - aprendizaje en la asignatura de Historia a nivel medio superior”, se retoma el debate acerca de los términos memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica; a partir de esto proponen la aplicación de un modelo pedagógico que fomente el rescate de la memoria histórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.





En el contexto nacional, “Historia y fiestas patrias en Colombia: A merced de la construcción de un imaginario nacional, 1910-1950”, Cristian Camilo Betancur Arboleda y Daniel Esteban Montoya Muñoz estudian la manera en que la enseñanza de la historia se convirtió en un proyecto pedagógico incentivado por el Estado colombiano con el fin de incitar en los ciudadanos un sentimiento de identidad nacional. Por otra parte, en el artículo “Universidad de Antioquia y educación, un modelo para la guerra, 1876-1877”, Nicolás García, Kelly Salcedo y Denis Aguirre buscan comprender el modelo educativo implantado por el gobierno conservador de Pedro Justo Berrío en la Universidad de Antioquia. Finalmente, se cierra el dossier con un artículo sobre historia pública digital titulado “Vidas paralelas: la *Historia Digital* y su relación con los *Historical Game Studies*. Una breve reflexión sobre el uso crítico de los videojuegos en la disciplina histórica”, en el que Fabián Calderón Martínez trae a consideración la relación entre historia y tecnología como herramienta para la construcción del conocimiento histórico en la actualidad.

En la sección de artículos de tema libre Sharon Rojas Yacamán hace una reflexión sobre el quehacer del historiador dentro de los dilemas propios de los estudios subalternos desde la lectura de autores como Eric Van Young y Florencia Mallon. Dentro de las reseñas Carlos Amórtégui y Diego Venegas presentan los libros “El fogón Antioqueño” publicado en 2017 y “La ruta rebelde. Historia de la Izquierda Revolucionaria”, publicado en 2014. También se cuenta con tres crónicas de archivo sobre la Academia de Medicina de Medellín, el Fondo Fabiola Lalinde en la Universidad Nacional de Colombia y la primera biblioteca pública de América: Biblioteca Palafoxiana, (Puebla, México).

Para concluir, se debe agradecer a todas las personas que se vincularon e hicieron posible la publicación de este dossier, a evaluadores, autores, diagramadores, miembros del Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, al comité editorial de la revista y a nuestros lectores. Este número es el resultado de un trabajo conjunto que solo se hace posible con la dedicación y la confianza de quienes están detrás de estas páginas y de quienes deciden leerlas.



**QUIRÓN**

---

Revista de estudiantes  
de Historia

DOSSIER **HISTORIA PÚBLICA**

**La generación de la memoria  
histórica, como eje rector  
del modelo de enseñanza-  
aprendizaje en la asignatura de  
Historia a nivel medio superior**

Verónica Erdosay Domínguez  
Instituto de Educación Media Superior  
de la Ciudad de México

José Luis Gayosso Ramírez  
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Vol. 5, N° 9-10

Julio - diciembre 2018 / Enero - junio 2019

e-ISSN: 2422-0795



**QUIRÓN**

Revista de estudiantes  
de Historia



# QUIRÓN

---

Revista de estudiantes  
de Historia



# **La generación de la memoria histórica, como eje rector del modelo de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Historia a nivel medio superior\***

Verónica Erdosay Domínguez\*\*  
José Luis Gayosso Ramírez\*\*\*

## **Resumen**

A lo largo del texto se expone la pertinencia del concepto de memoria histórica para dar cuenta de los procesos históricos a la luz de los hechos y las condiciones que definen el tiempo presente. El uso de la memoria histórica en procesos de enseñanza-aprendizaje de los nuevos ciudadanos resulta vital para la comprensión significativa tanto de los hechos históricos fundamentales que son parte constitutiva de la reproducción de la identidad colectiva como de aquellos que están sucediendo en el contexto histórico en el que se encuentran y que sólo tendrían sentido si se analizan bajo una perspectiva histórica. Lo anterior es importante sobre todo porque lo que se plantea es rescatar la historia de los sujetos

---

\*Recibido: 14 de julio de 2018. Aprobado: 8 de octubre de 2018. Modificado: 10 de enero de 2019.

\*\*Maestra en Historia, profesora del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (México). Correo electrónico: vero\_erdosay@yahoo.com.mx

\*\*\* Doctor en Estudios Sociales, profesor en Universidad Autónoma de la Ciudad de México (México) y de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (Ciudad de México, México). Correo electrónico: gayossojoseluis@gmail.com



subalternos en sus procesos organizativos y de lucha con el fin de enriquecer el contenido de aquellos elementos que permitan una explicación integral del presente, lo que podría lograrse fomentando una actitud crítica y problematizadora de las circunstancias históricas experimentadas por los propios alumnos en su cotidianidad, vinculados necesariamente con contextos sociales más amplios en los cuales se encuentran inmersos.

**Palabras clave:** educación alternativa, enseñanza de la historia, historia social, identidad nacional, memoria colectiva, memoria histórica.

## **The generation of historical memory, as the guiding principle of the teaching-learning model in the subject of History at the high school level**

### **Abstract**

Throughout the text is exposed the relevance of the concept of historical memory to account for historical processes considering the facts and conditions that define the present time. The use of historical memory in teaching-learning processes of new citizens is essential for the significant understanding of both the fundamental historical facts that are a constitutive part of the reproduction of collective identity and the facts that are happening in the historical context in which that are found and that would only make sense if analyzed from a historical perspective. The above is important because what is proposed is to rescue the history of the subaltern subjects in their organizational and struggle processes in order to broaden the content of those elements that allow a comprehensive explanation of the present, which could be achieved by fostering a critical and problematizing attitude of the historical circumstances experienced by the students themselves in daily life, necessarily linked to wider social contexts in which they are immersed.

**Keywords:** Alternative education, collective memory, historical memory, history education, marginality, memorization, national identity, social history, teaching-learning.



## **Introducción**

El presente trabajo pretende dar cuenta de la importancia que tiene para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de historia el rescate de la memoria histórica, al mismo tiempo de establecer de forma general cuáles podrían ser sus alcances y objetivos y señalar la forma en que de algún modo se ha concretado en el aula, pretendiendo desarrollar el planteamiento que se expone en el modelo educativo del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la Ciudad de México, con relación a la formación reflexiva y crítica del estudiante partiendo siempre de su propio contexto y, en el caso de la historia, partiendo del tiempo presente, el que de forma inmediata experimenta el estudiante, para dotar de contenido y sentido el aprendizaje de los hechos históricos.

¿Cómo enseñar y aprender la historia? Proponemos partir de una perspectiva alternativa de entender la historia, la forma en que se reconstruye y la forma en que se aprende. Se trata de soslayar la visión cronológica, evolucionista y determinista de la historia en la que por definición se concibe el acontecer histórico como algo dado, como hechos que tuvieron un origen y un fin, fragmentarios, o a lo sumo como eventos causales de nuevos hechos, pero sin una vinculación con el tiempo presente del que, de acuerdo con esta visión, no tendría que ocuparse la disciplina histórica.

Asimismo, la intención es superar la visión oficialista de la historia, aquella que refiere a héroes, eventos, fechas y creación de símbolos cuya intención es el reforzamiento de una identidad nacional que se cierne como neblina ante la realidad social y política del presente y que, por ende, esgrime la noción de unidad patriótica, estandarización de símbolos y conmemoraciones en aras de invisibilizar las contradicciones de clase históricas y, sobre todo, actuales.

En suma, el objetivo es partir de una perspectiva que no considere la historia como una sucesión cronológica de hechos y personajes a los cuales, a lo mucho, se les asigne una fecha en el calendario para su conmemoración ni tampoco que vea a la historia como el recuento del pasado, de forma estadística o narrativa, enclaustrándola en los límites que le otorga su propio discurso explicativo, es decir, como hechos absolutos en sí mismos y por ello finitos.

Contrariamente, la perspectiva que se ha pretendido concretar es aquella que parte del presente de los sujetos para explicar no un pasado muerto sino un proceso histórico que fundamenta y da sentido a la actualidad espaciotemporal que deviene de forma incesante. Una perspectiva en la que se da prioridad a la visión y prácticas de los sujetos sin nombre, las masas, los de abajo,



los sujetos subalternos, los vencidos. La develación de los nombres de grandes personajes, de sus hechos, sus creaciones, sus protagonismos, está dada tradicional y hegemónicamente desde la historia institucional, impuesta y justificante del orden y la dominación social.

La pretensión en suma es atender lo histórico desde el ahora, partir del momento experimentado por los sujetos, en este caso, por los estudiantes, para que, de forma crítica y reflexiva, se recupere de los hechos, los pensamientos, las ideas, las palabras de los que han sido, la explicación de lo que *se está siendo*, del por qué se es y se *está* de esta de manera, de aquello que refiere el acontecer del contexto que se vive y se padece, pero que potencialmente puede dejar de ser para ser algo más, una realidad alternativa de esos propios sujetos.

## **1. El rescate de la memoria histórica**

---

El objetivo de fomentar el rescate de la memoria histórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, a partir de la asignatura de historia, es incorporar a su formación académica la necesidad de entender el contexto en el que se desenvuelven y su situación dentro de la sociedad en la que viven a partir de recuperar aquellas circunstancias históricas que le dieron origen, con la intención de ser partícipes reflexivos del cambio en sus condiciones de vida y de su comunidad, asumiendo el ejercicio pleno de su ciudadanía. Es decir, la tarea que se busca concretar es conocer no solamente la sucesión de hechos históricos que planteados así resulten ajenos y sin un significado importante para el estudiante, sino la experiencia histórica de procesos cruciales que definieron o condicionaron el estado actual de las cosas a fin de motivar, una vez concretado el objetivo de recuperar y mantener presente la memoria histórica, su participación en la modificación de su entorno inmediato.

Para ello, es imprescindible establecer una diferencia con relación al conocimiento histórico como tal que se basa sobre todo en la consulta de fuentes, generalmente escritas, que proporcionan interpretaciones y análisis de los procesos históricos; para el caso de la memoria histórica la fuente prioritaria, aunque no única, es el testimonio, no necesariamente de testigos directos sino de aquellos sujetos que si bien no vivieron directamente la experiencia de un hecho, conocen, a través de la tradición oral u otro medio de transmisión intergeneracional, el sentido que le dieron aquellas personas que tuvieron una experiencia vivencial. Se trata pues, de complementar la formación académica para el caso concreto de la historia a través del uso de investigaciones testimoniales, documentales o digitales que refieran justamente al mantenimiento y reproducción de la memoria histórica.





## 2. Memoria individual, memoria colectiva, memoria histórica

---

El término memoria histórica se ha utilizado con diferentes acepciones y en la mayoría de las veces confundido por el sentido de un concepto similar como es el de memoria colectiva. Memoria histórica y memoria colectiva, cabe aclarar, no significan exactamente lo mismo. La memoria histórica si bien es colectiva, pues se encuentra en una dimensión diferente de la memoria individual, aquella no se agota en los límites de la memoria colectiva debido a que se orienta de acuerdo con un sentido moral y político.

De acuerdo con Halbwachs, la memoria de la sociedad es a la vez que colectiva, social, es decir, es común al conjunto de los individuos, por tanto, la memoria colectiva es aquella que permite la evocación de hechos precedentes de cada individuo. Al generarse entonces a través de marcos de referencia colectivos los recuerdos, las rememoraciones se generan con base en el entorno y, particularmente, del lenguaje. Para Halbwachs, en la memoria se

agrupan las memorias individuales, pero no se confunde con ellas. Esta (la memoria colectiva) evoluciona siguiendo sus leyes, y si ciertos recuerdos individuales penetran también algunas veces en ella, estos cambian de figura a partir de que son emplazados en un conjunto que no es ya una conciencia personal<sup>1</sup>.

Durante su existencia social, los sujetos en la interacción con su entorno, significado y expresado a través del lenguaje, producen recuerdos de hechos que son vividos y representados de manera colectiva, de ahí que el recuerdo asuma un carácter común a un grupo, un sector o una sociedad. Pero ello, aunque permite la generación de una memoria histórica, esta no puede confundirse con la memoria colectiva. Según el autor, "si por memoria histórica se entiende la lista de los acontecimientos cuyo recuerdo conserva la historia nacional, no es ella, no son sus marcos los que representan lo esencial de lo que llamamos memoria colectiva"<sup>2</sup>. Perspectiva que fue criticada por historiadores como Marc Bloch quien, en cambio, sitúa a la memoria histórica como una parte imprescindible del objeto de estudio del conocimiento y la conciencia de la historia<sup>3</sup>.

---

1. Maurice Halbwachs, "Fragmentos de memoria colectiva", *Revista de cultura psicológica* 1, n.º 1 (1991): 1-11. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.52>

2. Maurice Halbwachs, "Memoria colectiva y memoria histórica", *REIS* 95, (1968): 209-219, <https://doi.org/10.2307/40183784>

3. Hernán Sorgentini, "Reflexión sobre la memoria y autorreflexión de la historia", *Revista Brasileira de História* 23, n.º 45 (2003): 103-128, <https://doi.org/10.1590/s0102-01882003000100005>



Para ello, destaca su posición contraria con respecto a la historia de los grandes héroes y acontecimientos limitada a espacios geopolíticos particulares; en cambio, propone una visión más universalista de la historia en la que la memoria y la tradición transmitida sean una fuente de información del conocimiento historiográfico.

Por otro lado, autores provenientes de la Teoría Crítica como Theodor Adorno y Walter Benjamin también consideran la memoria histórica como parte del proceso que permite sobreponer una visión alternativa de la historia de aquella proveniente del iluminismo que coloca a la idea de progreso como objetivo fundamental de su quehacer intelectual, pero que da lugar a una historia lineal y evolucionista.

Walter Benjamin, partiendo de la crítica al historicismo, fundamenta su perspectiva de la historia retomando el pensamiento marxista. Así, lo relevante para el quehacer histórico es la mirada hacia el pasado con el objetivo de recuperar los procesos importantes para actuar en el presente. En una de sus obras más reconocidas, *Tesis sobre la historia*, asume una perspectiva crítica puntualizando aquellos aspectos que definen o tendrían que definir la actividad intelectual del historiador marxista. De esta manera, según el autor en la Tesis VI:

Articular históricamente el pasado no significa conocerlo "tal como verdaderamente fue". Significa apoderarse de un recuerdo tal como éste relumbra en un instante de peligro. De lo que se trata para el materialismo histórico es de atrapar una imagen del pasado tal como ésta se le enfoca de repente al sujeto histórico en el instante del peligro. El peligro amenaza tanto a la permanencia de la tradición como a los receptores de la misma. Para ambos es uno y el mismo: el peligro de entregarse como instrumentos de la clase dominante.<sup>4</sup>

Con ello, para Benjamin la sucesión lineal de hechos en la que se expresa la construcción de una apología de los vencedores, tendría que superarse para dar cuenta del pasado desde un punto de vista crítico y sobre todo priorizando su utilidad en los procesos de lucha de las clases subordinadas del presente. La intención es, pues, establecer una férrea oposición a las concepciones conformistas de la historia, aquellas que, aunque se expresen en un discurso historiográfico erudito, cumplen con el objetivo de impulsar y favorecer la empatía hacia quienes detentan el poder.

De acuerdo con Michael Löwy,

---

4. Walter Benjamin, *Tesis sobre la Historia y otros fragmentos* (México: UACM, Itaca, 2008), 40.



Benjamin propone una concepción opuesta: la tradición de los oprimidos, el punto de vista de los vencidos. No los vencidos en tal o cual guerra o enfrentamiento, sino los que son las víctimas permanentes de los sistemas de dominación: los esclavos, los siervos, los campesinos, los proletarios, las minorías étnicas o religiosas, las mujeres. Oprimidos que han resistido, que han luchado, que se han levantado en contra de la dominación, una y otra vez, pero que terminaron siendo derrotados por los señores.<sup>5</sup>

Las luchas de liberación del presente, afirma Benjamin (Tesis XII), se inspiran en el sacrificio de las generaciones vencidas, en la memoria de los mártires del pasado. Por ello, es una tarea ineludible del historiador crítico “cepillar la historia a contrapelo”, es decir, oponiéndose a la versión histórica dominante.

No obstante, hasta aquí, la historiografía había prescindido de reconocerle algún valor conceptual al término de memoria histórica. Fue Pierre Nora quien de hecho acuña el concepto al abocarse junto con Jaques Le Goff de otorgarle un significado especial al papel de la subjetividad —aunque concebida limitadamente en términos de representaciones colectivas y estructuras mentales, lo cual puede referir en mayor medida al ámbito de la cultura— en la acción histórica de los sujetos, sean estos individuos, grupos, clases sociales o sociedades<sup>6</sup>.

Pierre Nora se ocupa de caracterizar la memoria histórica y definir sus limitaciones para la historia; de hecho, plantea lo que para él expresa una contradicción irresoluble entre memoria histórica e historia como disciplina pretendidamente científica. En este sentido, la memoria implica la vigencia del recuerdo de un pasado que se vivió o que fue imaginado, la cual se crea y reproduce en aquellos individuos que experimentaron los hechos o que los reconstruyeron imaginariamente a partir del discurso transmitido por generaciones anteriores a través de relatos, leyendas o mitos. La experiencia histórica y su transmisión discursiva implica, por tanto, la carencia de una elaboración sistemática de aquello que se transmite ya que lo importante no es la forma sino el contenido simbólico del referente histórico que se pretende reproducir para mantenerlo vigente a las generaciones venideras. Por ello, Nora explica que la memoria histórica posee una alta dosis de emotividad, pues cuando se reproduce lo afectivo puede soslayar la objetividad del hecho al estar cargado de valores, supuestos y versiones imaginarias de lo ocurrido.

---

5. Michael Löwy, “El punto de vista de los vencidos en la historia de América Latina”, en *Reflexiones Metodológicas a partir de Walter Benjamin. Constelaciones Dialécticas. Tentativas sobre Walter Benjamin* (Buenos Aires: Herramienta, 2008), 2.

6. Pierre Nora, *Los lugares de la memoria* (Montevideo: Trilce, 2009).



De acuerdo con Nora, entonces, la memoria es altamente imaginativa y debido a ello no posee el rigor intelectual de la historia como disciplina:

la historia es una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero que dejó rastros. A partir de esos rastros, controlados, entrecruzados, comparados, el historiador trata de reconstituir lo que pudo pasar y, sobre todo, integrar esos hechos en un conjunto explicativo<sup>7</sup>.

A la Historia, de acuerdo con Nora, sí es posible atribuirle un sentido público en la medida en que es capaz de fungir como parte fundamental en la construcción de la identidad nacional de un pueblo. En tanto que, a la memoria histórica, el autor le asigna un sentido privado, propio de grupos e individuos específicos que, por su carácter fragmentario, pueden impedir la agregación de la colectividad en torno al sentido de nación.

En este sentido, Nora resalta lo que denomina los *Lugares de Memoria*, los cuales representan,

la forma extrema bajo la cual subsiste una conciencia conmemorativa en una historia que la solicita porque la ignora [...] museos, archivos, cementerios y colecciones, fiestas, aniversarios, tratados, actas, monumentos, santuarios, asociaciones, son los cerros testigos de otra época, de las ilusiones de eternidad.<sup>8</sup>

Cabe señalar que, en este caso, los lugares de memoria refieren más a la memoria colectiva que a la memoria histórica, ya que como se ha señalado, el autor establece una oposición entre memoria histórica e historia, oposición en la cual define su desacuerdo con la primera: “[...] en el corazón de la historia trabaja un criticismo destructor de memoria espontánea. La memoria siempre es sospechosa para la historia, cuya misión verdadera es destruirla y reprimirla”<sup>9</sup>.

Contraviniendo esta idea de oposición entre memoria e historia, Jacques Le Goff, plantea más bien una posible integración entre ambas. De hecho, para este autor la Historia se constituye como el procedimiento científico de la memoria colectiva, la cual nutre la generación de la memoria histórica. Es decir, para Le Goff, aunque establece una diferencia

---

7. Luisa Corradini, “No hay que confundir memoria con historia: la visión del filósofo y académico francés. Entrevista a Pierre Nora”, *La Nación*, 15 de marzo de 2006.

8. Nora, *Los lugares*, 24.

9. Nora, *Los lugares*, 21.



entre memoria colectiva y memoria histórica, no las contraponen, sino que ve en la primera la conformación de la segunda, y ambas como fundamentos primarios de la investigación histórica. La valoración que hace este autor se encuentra basada en su noción de la historia y los elementos de memoria que la constituyen como disciplina, que se encuentra en el centro de la disputa por el poder entre las clases dirigentes y las dominadas:

La memoria colectiva ha constituido un hito importante en la lucha por el poder conducida por las fuerzas sociales. Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas.<sup>10</sup>

En esta perspectiva coincide igualmente Paul Ricoeur, quien marca una definición diferenciada entre memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Para este autor la memoria individual implica singularidad, conexión del individuo con su conciencia del pasado, y orientación sobre el paso del tiempo. No obstante, el individuo además de sus evocaciones personales, también reproduce rememoraciones que lo trascienden de su identidad personal compartiendo dichos recuerdos con una colectividad, siendo la memoria colectiva producto de dicha agregación que es reforzada en los actos públicos de conmemoración de fechas históricas relevantes para la identidad colectiva, en este caso nacional, de una sociedad concreta.

Para Ricoeur, “[...] la memoria colectiva descansa sobre una ligazón de memorias individuales, lo que se explica por la pertenencia de cada una a una multitud de colectividades, que son otros tantos ámbitos de identificación colectiva e individual”<sup>11</sup>. De esta forma, la vinculación entre memoria individual y memoria colectiva permite, a su vez, la generación de una memoria histórica para la cual el lenguaje como medio de transmisión de significados resulta fundamental. La relación entre memoria e historia para el autor es claramente vinculante y no opuesta como en el caso de Pierre Nora. Asimismo, estableciendo una diferencia adicional con este último autor, para Ricoeur la visión y la recuperación de la memoria histórica de los sectores sociales oprimidos resultan prioritarios en el desarrollo del conocimiento histórico, interpelando así las posiciones más ortodoxas de la historiografía de orientación positivista.

---

10. Jaques Le Goff, *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario* (Barcelona: Editorial Paidós, 1991), 133.

11. Paul Ricoeur, “Introducción. Definición de la memoria desde un punto de vista filosófico”, en *¿Por qué Recordar? Foro Internacional de Memoria*, Dir. Oscar Molina (París: Ediciones Granica, 2010), 20-28.



Con lo anterior puede afirmarse que entre memoria e historia se establece una relación de complementariedad en la que, como menciona Florescano: “la memoria es una relación viva del presente con el pasado, mientras que la historia es una ‘representación del pasado’ [...]”<sup>12</sup>.

De la revisión historiográfica anterior podemos, finalmente, desprender algunas conclusiones parciales que nos servirán para fundamentar lo que en la última parte de este documento se expondrá como una propuesta para el trabajo académico de la memoria histórica dentro del aula.

Por un lado, podemos señalar que la memoria colectiva no necesariamente refiere a aquellos procesos histórico-sociales que, de acuerdo con las necesidades del presente de los sujetos, estos están obligados a recuperar como parte de una estrategia de *contrahegemonía*, sino que su contenido puede referirse a asuntos diversos que pueden expresarse en prácticas y costumbres heredadas del pasado y reproducidas socialmente de forma recurrente.

Hay que destacar, en este sentido, que diversos elementos que son vertidos sistemáticamente desde la historia institucional u oficial, aunque sean confusamente expresados como parte de una memoria histórica nacional, son más bien elementos manipulados contruidos con un objetivo de legitimación del orden imperante. Por tanto, en lugar de representar una memoria histórica genuina, se trata de la tergiversación o el uso fragmentado de partes de la historia nacional para la glorificación de ciertos personajes, hechos y procesos que refuerzan el sistema actual de dominación.

Así, la memoria histórica tendría más bien que expresar, tal y como lo señala Walter Benjamin, la visión de aquellos sujetos no considerados desde el discurso histórico oficial por estar justo del lado opuesto de aquello que les permite legitimarse como grupo social dominante. Es la representación de la historia de las clases subalternas, sus procesos de lucha, sus formas de organización, sus liderazgos, sus proclamas que a la luz del tiempo presente estratégicamente se invisibilizan para, precisamente, reproducir el olvido sistemático de la otra historia, aquella que es vista desde el poder como peligrosa para que las masas se la apropien. Tal y como lo esgrime Elizabeth Jelin, la historia escrita por los vencedores puede contrastarse con la memoria histórica de los vencidos, heredando con ello a los sectores oprimidos una experiencia de procesos de lucha provenientes del pasado y por

---

12. Enrique Florescano, “Memoria e Historia”, presentación para la Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar, Guadalajara, México, marzo de 2010.



ello, dotados de un alto contenido simbólico para la acción en el presente. Por otro lado, la memoria histórica implica, en un sentido estricto, la apropiación del pasado a partir de las necesidades de resistencia y cambio por parte de los sujetos que viven en el presente.

Si bien la memoria histórica refiere a una acción mnemotécnica de parte de la colectividad, necesariamente se vincula con un proceso de evocación desde la mirada de lo que se está dando como una manera de soporte y transmisión de significados con un valor simbólico, imprescindible por el hecho de representar el curso de acción experimentada por las generaciones precedentes de las clases subalternas. Dicha experiencia histórica en la que se vierte el aprendizaje colectivo es importante en la medida en que se logra preservar, soslayando cualquier tipo de olvido, lo que potenciaría la acción de los sujetos actuales para enfrentar aquel imaginario hegemónico en el que se presenta al orden vigente como el único posible, sin considerar u ocultando la impunidad con la que ha arremetido para situarse en esa posición privilegiada.

La intención de la memoria histórica es entonces mantener viva, de manera crítica y reflexiva, una historia que no se encuentra en la superficie y que por tanto no es común en la formación escolar de lo que serán los futuros ciudadanos, usuarios y consumidores. Y es que la toma de decisiones del destino de un pueblo pasa justamente por tomar en cuenta la memoria histórica, los hechos de las generaciones anteriores, el legado juntamente con los errores, las estructuras que emergieron de dichas acciones y que llevaron a buen fin o al derrotero histórico lo que se planteaba potencialmente como un proceso de cambio. Pero, si esta memoria se soslaya, la ciudadanía y su ejercicio eficiente no logran concretarse; por ende, una sociedad sin el aprendizaje de su acontecer histórico padece el infortunio de repetir incesantemente los cursos de vida como pueblo que ya ha transcurrido con las mismas nefastas consecuencias de subsumirse en el engaño histórico.

### **3. Aproximación al trabajo de recuperación de la memoria histórica en el aula**

---

Una de las estrategias en función de lo que arriba planteamos como una necesidad imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, es partir de la experiencia inmediata de los alumnos para, desde ahí, ir hilando gradualmente aquellos momentos y hechos del pasado que han sido significativos para ellos. De esta manera, la memoria individual se contextualiza espacial y temporalmente, transcurriendo el testimonio de forma inductiva al



relacionar las vivencias personales con los hechos históricos ocurridos en ese mismo periodo de su biografía, permitiendo la expresión de dichos recuerdos a partir del sentido construido individualmente sobre los mismos. En este caso, el objetivo es ubicar aquellos rasgos del testimonio personal o biográfico que se engarzan con el nivel colectivo e histórico, considerando que pueden existir elementos que podemos denominar *códigos de significación histórica*, que son compartidos socialmente como es el caso de las representaciones o los imaginarios que se explican tanto en un nivel individual como en un nivel social y no únicamente de fenómenos experimentados personalmente o conocidos de forma personal durante cierto tiempo histórico, sino también en donde se incluyen los lugares en donde estos se desarrollaron, otorgando así una relevancia específica al espacio en el que ocurrió tal o cual hecho histórico.

Pero no puede limitarse esta tarea de recuperación de la memoria histórica a los testimonios orales estrictamente, pues ello a su vez limitaría este proceso mnemotécnico a los testigos de los hechos que pueden narrar su vivencia o percepción del momento ocurrido; es decir, el proceso de generación de memoria histórica se limitaría a aquellos periodos y hechos que son susceptibles de reconstruirse por los sujetos que los vivieron, lo cual implicaría conocer periodos sumamente cortos y prácticamente a la vuelta de la esquina del tiempo presente. Más bien, la intención es recuperar toda aquella memoria histórica que sea significativa para los sujetos de acuerdo con su contexto del presente, a sus necesidades de cambio, y definitivamente, a sus aspiraciones e idea de un futuro diferente, preferentemente mejor. Y para tal objetivo la diversificación de fuentes es lo que tendría que prevalecer, incluidos los testimonios, pero no agotándose en ellos. El objetivo es, entonces, incluir fuentes escritas, lugares, expresiones arquitectónicas; elementos de carácter cultural como la música, las artes, las costumbres y tradiciones locales, regionales y nacionales. Es decir, todas aquellas que permitan la reconstrucción de la memoria histórica significativa para los estudiantes utilizando el método inductivo, ir de la vivencia particular e inmediata a la vivencia colectiva y social en un contexto espaciotemporal específico, así como desde una perspectiva de reversibilidad histórica, partiendo del tiempo presente hacia el pasado.

#### **4. La memoria histórica como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia**

---

Particularmente en lo que respecta a los programas de estudio de historia en el bachillerato del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la Ciudad de México, estos dan lugar a la reflexión de forma constante, al colocar al presente en el eje de la enseñanza





(*Historia Viva*) para facilitar la construcción de conocimientos significativos a fin de que el estudiante se cuestione desde su presente, vaya al pasado y establezca comprensión y vínculos con el acontecer diario, rompiendo así con la linealidad histórica.

A decir de Marc Bloch, “la incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado”<sup>13</sup>. El quehacer intelectual de vincular, articular históricamente el pasado, no sólo es una tarea de conocerlo, de saber la verdad histórica, “como verdaderamente fue”; de acuerdo con nuestro planteamiento de formación académica bien conviene la construcción de una *memoria histórica*. *Comprender no es una actitud pasiva*, de ahí el reto que día a día tenemos con nuestros estudiantes, al hacer el ejercicio histórico, una reflexión viva, una *Historia Viva*.

Sin embargo, construir la *memoria histórica* en el salón de clases es una ardua tarea y los ejemplos son más bien limitados, la mayoría de los ejercicios que versan sobre la memoria histórica tienen un propósito inmediato en los rubros de lo político y social, pero en lo pedagógico sigue siendo una tarea inacabada. Así podemos ver los casos que analizan los doctores Emilio Delgado Algarra y Jesús Estepa Giménez, en los que se incluye la temática de la memoria en la enseñanza de la historia, particularmente en los casos de Italia y Japón.

Los análisis muestran la participación directa de la política institucional en relación a los planes de estudio de la asignatura de historia y concretamente el planteamiento para la memoria y el olvido; a decir de los autores, una memoria institucional así como los rituales conmemorativos o la construcción de una historia oficial implican un posicionamiento respecto a la memoria. Es decir, en este caso se trata de una memoria histórica utilizada discursivamente y guiada desde la esfera política en el poder, la cual, retomada en el aula, refiere más a un proceso de manipulación de hechos históricos que promueve el olvido de una versión más integral de la historia. El caso de Japón es el ejemplo de esto, al apostar a la tabla rasa de hechos resultado de procesos históricos, en los que son responsables de invasiones cruentas que hoy suprime su memoria histórica y así llevar al plano del aprendizaje histórico. De acuerdo con Delgado y Estepa, en Italia en un sentido similar, se niega o se pretende dejar en el olvido en sus libros de textos de historia el apoyo de la mayoría del pueblo al proyecto Fascista, durante el gobierno de Mussolini.

Por otro lado, ofreciendo ahora un ejemplo contrario a los anteriores, el Proyecto *Sharing European Memories at School* (SEMS: Compartiendo Memorias Europeas en la Escuela), tiene como propósito complementar la historia y la memoria en términos de la enseñanza y aprendizaje,

---

13. Marc Bloch, *Introducción a la historia* (México: Fondo de Cultura Económica, 1992), 38, 112.



situación que en el ámbito historiográfico se había planteado como algo opuesto, principalmente por Pierre Nora. Mediante una secuencia didáctica *Sharing European Memories at School* introduce el concepto de memoria histórica en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: "Analizando la diferencia entre historia y memoria el alumnado consigue una perspectiva diferente de las fuentes históricas y trata de buscar respuestas a cómo y por qué la historia influye en el presente"<sup>14</sup>.

El proyecto se estructura en una serie de secuencias relacionadas con una metodología multicurricular, para introducir a los estudiantes en los conceptos de historia y memoria histórica, a través de un proceso de aprendizaje activo, ameno y flexible, que a su vez permitirá el desarrollo de competencias transversales tales como el sentido crítico, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la creatividad; así como el desarrollo de una ciudadanía activa y un mejor conocimiento de cómo el pasado ha influido en la sociedad en la que viven<sup>15</sup>.

Particularmente los resultados de este proyecto pueden ser útiles para:

- a. Desarrollar competencias intercurriculares del alumnado, especialmente pensamiento crítico y analítico, habilidades personales y trabajo en equipo.
- b. Promover el sentimiento de ciudadanía y un mejor conocimiento de cómo el pasado ha influido en la sociedad en la que vivimos.
- c. Atraer al alumnado desmotivado y al que tiene dificultades en el trabajo con fuentes.
- d. Analizar un tema en profundidad, de nueva forma.
- e. Ayudar al alumnado a entender que no hay una única y definitiva versión de la historia. Trabajar con testimonios orales en el aula.
- f. Promover el aprendizaje intergeneracional en la escuela.
- g. Desarrollar un enfoque intercurricular en la enseñanza de historia.
- h. Aprovechar al máximo recursos externos tales como visitas a museos o lugares históricos y de memoria.

El proyecto está basado en una secuencia didáctica de cinco fases:

- Fase 1: análisis de los conceptos de historia y memoria, y en qué se diferencian.
- Fase 2: entrevistas a personas que vivieron los hechos históricos estudiados.
- Fase 3: análisis de las entrevistas en el contexto histórico y cómo y por qué el hecho histórico en cuestión es recordado en el presente.

---

14. Mikel Errazkin y Rosa Martínez, coords, *Trabajando con la memoria histórica en el aula. Secuencia didáctica y guía para la implementación* (San Sebastián: Sociedad de Ciencias Aranzadi, Donostia-San Sebastián, 2012).

15. Errazkin y Martínez, *Trabajando con la memoria*.



- Fase 4: elaboración de un trabajo creativo que combine información histórica con las memorias que han descubierto, desde un punto de vista crítico.
- Fase 5: conocer y compartir experiencias llevadas a cabo en otras escuelas a través de sus materiales, creaciones y experiencias personales sobre la memoria.

Los comentarios de las distintas experiencias piloto han sido muy positivos: el profesorado ha considerado la secuencia muy útil para el desarrollo de las competencias claves y el alumnado ha disfrutado el trabajo realizado y ha considerado el enfoque muy motivador.

Un aspecto novedoso de la secuencia didáctica es su dimensión europea, que permite al alumnado conocer otros hechos históricos y memorias en Europa. Para apoyar esta actividad, existe una base de datos de memorias europeas, donde se puede encontrar el trabajo de otras escuelas para utilizar en la fase correspondiente<sup>16</sup>.

El proyecto de SEMS, como se ha señalado anteriormente tiene como propósito el complemento de las memorias que como estudiantes van rescatando de un pasado de mediano plazo y contextualizan con investigaciones históricas, fuentes históricas y fomentando la discusión en el aula de clases. Además de que no se evalúa el producto final, sino el proceso de la investigación, que va desde la delimitación del tema, la estructura de las entrevistas para el rescate de la memoria, la identificación de testimonios de primera, segunda o tercera generación, la creación de una base de datos que conformen un Archivo de la memoria, la búsqueda, selección de fuentes históricas que permitan el desarrollo del contexto y la actitud para la presentación de su tema, además de intercambiar con otras escuelas las investigaciones y memorias rescatadas. Cabe señalar que la entrevista juega un papel importante para desarrollar empatía ante lo que narra el entrevistado, poner atención en sus emociones, en su recuerdo, su sentido de historia, etc. Esto permite al estudiante vincular el contexto con las personas que lo vivieron, así la historia es pasado y presente al lograr esos vínculos retrospectivos, lo que llamaríamos en nuestro modelo del IEMS Historia Viva. La forma retrospectiva de aprender la historia tiende a ser reflejada en los objetivos, por lo tanto, nos parece importante su propuesta de enseñar y aprender historia, pero, sobre todo, la importancia de rescate de la memoria histórica.

Para nuestro curso de Historia I, por ejemplo, retomando este proyecto, puede facilitar la comprensión y vínculo del presente, pasado y porvenir, ya que el proyecto de Historia Viva podría estar enfocado en el desarrollo de un proyecto que delimite un tema relacionado

---

16. Errazkin y Martínez, *Trabajando con la memoria*.



con la periodicidad de la asignatura (segunda mitad del siglo XX y siglo XXI), pero que tenga como objetivo la construcción de la memoria histórica, es decir, la búsqueda de testimonios, de testigos o personas que vivieron situaciones de determinado proceso histórico y que permita al estudiante indagar en fuentes históricas, para la realización de su contexto. El ejercicio de contextualizar el testimonio con las fuentes, es un trabajo intelectual, que logra articular esa memoria con un contexto histórico más complejo.

## **4.1 Ejemplo del Programa de estudio para el curso de Historia I**

*Curso Historia I. Historia VIVA.*

Objetivo 2. Interpretará el presente a través de la identificación de algunos aspectos de procesos históricos de 1968 a la fecha, así como el manejo de fuentes, para reconocerse como sujeto de la historia y desarrollar su proyecto de Historia Viva.

Fase 1: análisis de los conceptos de historia y memoria, y en qué se diferencian (Objetivo 1).

Fase 2: entrevistas a personas que vivieron los hechos históricos estudiados.

- La masacre estudiantil de 1968.
- La Guerra Sucia.
- La Contracultura en México.
- Nuevas identidades juveniles.

Fase 3: análisis de las entrevistas en el contexto histórico, cómo y por qué el hecho histórico en cuestión es recordado en el presente.

- Presentación de tema delimitado, personas a entrevistar; *Formulación de entrevista, guiar con fuentes históricas sobre la época y trabajos históricos para el contexto. Trabajar el proceso dentro y fuera del aula, dar seguimiento y guía.*

Fase 4: elaboración de un trabajo creativo que combine información histórica con las memorias que han descubierto, desde un punto de vista crítico.

- Presentación de proyecto de Historia Viva, (producto terminado), donde se permita la exposición de sus fuentes históricas y memorias rescatadas.
- Poder apreciar lo significativo que puede ser para el estudiante la investigación histórica y el rescate de memoria, hasta dónde la comprensión y la articulación con su presente.

Fase 5: conocer y compartir experiencias llevadas a cabo en otras escuelas a través de sus materiales, creaciones y experiencias personales sobre la memoria.



## **Conclusiones**

De acuerdo con lo expuesto en el presente documento resta aún un arduo trabajo en lo que respecta a la recuperación de la memoria histórica, sobre todo, dentro del ámbito académico como complemento primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Tal y como se señala, el concepto de memoria con relación a lo histórico ha sido objeto de diferentes reflexiones por parte de historiadores de diferentes perspectivas, desde la Historia de las Mentalidades, la Escuela de los Annales o la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, específicamente a través de Walter Benjamin. La mayoría de ellas ha convenido que la relación entre memoria e historia debe ser una relación de complementariedad al plantearse como una necesidad de la sociedad del presente, y concretamente, de las clases subalternas, el rescatar los hechos, procesos, ideas y legado en general de generaciones anteriores como parte de la tarea de reconstrucción histórica para un entendimiento mayor de la situación y el contexto histórico actual.

Por tanto, proponer el manejo de la memoria histórica dentro del aula de clases pretende contribuir al objetivo de construir junto con el estudiante un conocimiento más integral sobre los hechos históricos, priorizando aquellos que son significativos para entender la realidad actual y concretamente el contexto en el que éste se desenvuelve para que, en un momento dado, pueda ser partícipe en los procesos de cambio y mejoramiento de su entorno.

## **Bibliografía**

- Benjamin, Walter. *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México: UACM, Itaca, 2008.
- Bloch, Marc. *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Errazkin A., Mikel y Rosa Martínez, coords. *Trabajando con la memoria histórica en el aula. Secuencia didáctica y guía para la implementación*. San Sebastián: Sociedad de Ciencias Aranzadi, Donostia-San Sebastián, 2012.
- Florescano, Enrique. "Memoria e Historia". Presentación. Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar. Guadalajara, México, marzo de 2010.
- Halbwachs, Maurice. "Memoria colectiva y memoria histórica". *REIS* 95, (1968): 209-219, <https://doi.org/10.2307/40183784>
- Halbwachs, Maurice. "Fragmentos de memoria colectiva". *Revista de cultura psicológica* 1, n.º 1 (1991): 1-11, <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.52>
- Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.



Nora, Pierre. *Los Lugares de la Memoria*. Montevideo: Trilce, 2009.

Le Goff, Jaques. *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Editorial Paidós, 1991.

Löwy, Michael. "El punto de vista de los vencidos en la historia de América Latina. Reflexiones metodológicas a partir de Walter Benjamin". En *Constelaciones Dialécticas. Tentativas sobre Walter Benjamin*, compilado por Miguel Vedda, 81-90. Buenos Aires: Editorial Herramienta, 2008.

Ricoeur, Paul. "Introducción. Definición de la memoria desde un punto de vista filosófico". En *¿Por qué Recordar?* París: Ediciones Granica, 2010.

Sorgentini, Hernán. "Reflexión sobre la memoria y autorreflexión de la historia". *Revista Brasileira de História* 23, n.º 45 (2003): 103-128, <https://doi.org/10.1590/s0102-01882003000100005>



**QUIRÓN**

---

Revista de estudiantes  
de Historia

DOSSIER **HISTORIA PÚBLICA**

**Historia y fiestas patrias en  
Colombia: a merced de la  
construcción de un imaginario  
nacional, 1910-1950**

Cristian Camilo Betancur Arboleda  
Universidad de Antioquia

Daniel Esteban Muñoz Montoya  
Universidad de Antioquia

Vol. 5, N° 9-10

Julio - diciembre 2018 / Enero - junio 2019

e-ISSN: 2422-0795



**QUIRÓN**

Revista de estudiantes  
de Historia





# QUIRÓN

---

Revista de estudiantes  
de Historia



# Historia y fiestas patrias en Colombia: a merced de la construcción de un imaginario nacional, 1910-1950\*

Cristian Camilo Betancur Arboleda\*\*

Daniel Esteban Muñoz Montoya\*\*\*

## Resumen

En el presente artículo se realiza una reflexión sobre la enseñanza de la historia como proyecto pedagógico del Estado colombiano, durante los años de 1910 a 1950, impulsada con el fin de incentivar en los ciudadanos un sentimiento de identidad nacional y amor por la patria. En la primera parte del artículo se exponen diversos manuales que se usaron en los colegios para la enseñanza de una historia oficial y que fomentaron, en concordancia con los intereses del Estado, un imaginario nacional. También se ofrece una mirada a la legislación que sirvió para imponer en las aulas de clase dichos textos. En la segunda parte del artículo se muestra cómo la historia apologética ofrecida por los manuales es llevada a las plazas, instituciones y calles en forma de fiestas patrias y celebraciones colectivas.

**Palabras clave:** enseñanza de la historia, fiestas patrias, historia patria, identidad nacional, manuales escolares.

---

\* Recibido: 15 de julio de 2018. Aprobado: 28 de agosto de 2018. Modificado: 10 de enero de 2018. El artículo enviado fue el resultado de un trabajo final del curso: Metodología de la Enseñanza de la Historia, dictado por el profesor César Augusto Lenis Ballesteros.

\*\* Estudiante de Historia de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Correo electrónico: cristianc.betancur@udea.edu.co

\*\*\* Estudiante de Historia de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Correo electrónico: daniel.montoya6@udea.edu.co



# History and Patriotic Holidays in Colombia: At the Mercy of the Construction of a National Imaginary, 1910-1950

## Abstract

This article is intended to make a reflection about the history as a pedagogical project of the Colombian state during the period from 1910 to 1950, this with the purpose of encourage a national identity feeling and country love in the population. In the first part of the article are exposed many manuals which had been used in the schools in order to teach the official history; these created according to the interests of the state, a collective national imaginary. Also, it is offered an overlook to the legislation which was used to impose those text inside the classrooms. In the second part of the article, it is shown how the apologetic history offered by the manuals was taken to the public squares, institutions and streets, in form of national parties and collective celebrations.

**Keywords:** Country history, history teaching, national identity, national parties, school textbooks.

## Introducción

Cuando se piensa en el periodo histórico de la Independencia de Colombia pueden llegar a la mente sus dos principales fechas, el 20 de julio de 1810 y el 7 de agosto de 1819, el grito de Independencia y la Batalla de Boyacá. Sucede lo mismo con los personajes que participaron en aquellos sucesos, ya que es común recordar al libertador Simón Bolívar, junto a personajes como Antonio Nariño, Francisco José de Caldas, Policarpa Salavarrieta, entre otros actores que han permanecido en el imaginario social de todos los colombianos. Esto ha sido posible gracias a que, desde el momento mismo de haberse conquistado la gesta, se buscó idear formas para inculcar en todos los ciudadanos los valores de aquellos héroes que entregaron su vida por la "libertad". Para esto se acudió principalmente a la educación impartida en las aulas de clase, donde se repitió hasta la saciedad.

En concordancia con lo anterior, la enseñanza de la historia en Colombia, entre la época de 1910 y 1950, estuvo sujeta a una función principal: formar en los colombianos un sentido de pertenencia a la nación, un imaginario de patria colectivo. Para cumplir exitosamente con dicho



propósito, el Estado se sirvió de dos estrategias que iban de la mano. La primera, inculcar en las instituciones de educación básica, media y superior, la enseñanza de una historia patria, de una historia *ad narrandum*<sup>1</sup> encargada de la exaltación apologética de los héroes y de los hechos que culminaron en la independencia de la nación; y la segunda, en convertir tal historia patria, en fiesta, llevándola a escenarios públicos en días representativos, como el 20 de julio o el 7 de agosto. Entonces, lo aprendido en aulas, el sentimiento de identidad nacional se intentaba expresar de manera conjunta en un teatro festivo que pretendía, al mismo tiempo que mostrar el éxito de la historia como herramienta pedagógica para el fomento del sentimiento de identidad nacional, causar cierta euforia colectiva que indujera al ciudadano, mediante la emoción de la celebración, a ser un buen colombiano. En el presente trabajo, se mostrarán las ideas principales de los manuales de la enseñanza de la historia en la época de 1910 a 1950 y su concordancia con las fiestas patrias, para la creación del perfecto y patriótico ciudadano colombiano.

## **1. La enseñanza de la historia en manuales escolares, 1910-1950: transición, conciliación, nación y leyes**

Se ha dicho que la historia fue una herramienta fundamental en la formación de la imagen idealizada de un ciudadano patriótico, conocedor de las hazañas de los próceres que lucharon durante la Independencia y perpetuadores de la idea del sentimiento nacional. Dicha utilidad de la historia se puede ver desde los manuales decimonónicos, sin embargo, en ellos aún es evidente una interpretación partidista y a la final bélica de la historia que pretendía legitimar el poder conservador o liberal sobre el Estado. Empezando el siglo XX, Colombia se encontraba desangrada tras las heridas causadas por las guerras civiles de la centuria pasada, especialmente, por la Guerra de los Mil Días; a lo anterior, se le debe añadir el impacto causado por la pérdida de Panamá, que claramente, la política fragmentada y sectarista de finales del siglo XIX no pudo evitar. Se necesitaba, entonces, una cohesión nacional que pudiera encontrar puntos en común entre conservadores y liberales para fortalecer el sistema político del país y, con ello, el imaginario nacional que el colombiano debía tener. Fue así como se creó un movimiento entre conservadores y liberales moderados denominado “Los Republicanos”<sup>2</sup>.

---

1. Forma de escribir historia basándose exclusivamente en la descripción de los acontecimientos ocurridos, sin recurrir a generalizaciones positivas, leyes generales o principios filosóficos. Ver Joseph Dager Alva, “El debate en torno al método historiográfico en el Chile del siglo XIX”, *Revista Complutense de Historia de América*, n.º 28 (2002): 99.

2. Jorge Orlando Melo, “La historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismo y conservatismo”, *Colombia es un tema*, <http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/henaoyarrubla.pdf> (consultado: 14 de julio del 2018).



Para llegar a dicha cohesión se usó en las aulas de clase una historia apologeticamente moderada y, además, como veremos más adelante, el fomento de la fiesta patria como un escenario de unión donde se expresaba lo aprendido en las aulas.

El Estado y la Comisión Nacional del Centenario, sabedores de la utilidad de la historia, convocaron en 1908 un concurso nacional con el fin de intentar oficializar una versión patria que no remitiera como en el siglo XIX a los rencores partidistas y que, a su vez, fuera conciliadora. Se debía presentar un escrito que se pudiera enseñar en los colegios con el fin de promover una historia a merced del restablecimiento de la idea de nación, un relato que, en vez de dividir, uniera. La mecánica era similar a la del siglo XIX, se quería una historia *ad narrandum*, sin elementos críticos que legitimara a los próceres y su glorioso papel en las gestas independentistas, pero dejando de lado la interpretación partidista y guerrerista.

El ganador del concurso fue anunciado en 1910, se trató del texto de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Compendio de la Historia de Colombia*, el cual estaba dividido uno para la enseñanza primaria y otro para la secundaria. Es muy dicente sobre el proyecto pedagógico del Estado que en las primeras páginas del compendio se encuentre el Decreto 963 de 1910, firmado por los entonces presidente y ministro de instrucción pública, Carlos E. Restrepo y Pedro M. Carreño. Se decretaba que se debían adoptar los textos escritos por Henao y Arrubla para la enseñanza de la Historia Nacional (en mayúscula) en los colegios y escuelas oficiales de la República<sup>3</sup>. Además, los autores dejan planteado claramente el objeto y el fin de su texto histórico, el cual tiene concordancia con el proyecto de creación de un imaginario colectivo de identidad nacional:

Entregamos este compendio a los niños estudiosos de Colombia, en la esperanza de que les sea útil. La historia es la maestra de la vida, porque tiene grandes enseñanzas, múltiples ejemplos y modelos que imitar. Conociendo el bien o el mal que han hecho los que nos precedieron en la existencia, ya como magistrados, ya como guerreros, o como legisladores, en fin, todos aquellos que han ocupado en nuestro país posición influyente, debemos seguir sólo el ejemplo de los buenos, teniendo como única mira el bien de la madre Colombia [...] Es buen ciudadano el que conoce, ama y cumple con sus deberes; honra la santidad de la religión y del hogar; respeta y obedece a la legítima autoridad; quiere más el bien público que el suyo propio, y aspira siempre al honor y al engrandecimiento de la patria.<sup>4</sup>

---

3. Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Compendio de la historia de Colombia para la enseñanza en las escuelas primarias de la República* (Bogotá: Editorial Voluntad, 1910), 3.

4. Henao y Arrubla, *Compendio de la historia*, 6.



En un artículo de Alexis Pinilla<sup>5</sup> se expone que la figura del héroe tenía como propósito desarrollar un sentimiento filial. Es decir, para que los ciudadanos se sintieran familiares con su nación, era menester desarrollar un sentimiento que los llenara de sentido, que los hiciera partícipes de una familia que, en este caso, estaba representada por la nación. El ciudadano, entonces, se sentía e identificaba como un hijo heredero del nacionalismo por el que los padres de la patria lucharon y el testamento que oficializaba tal herencia fueron los textos de historia que, como el de Henao y Arrubla, estaban llenos de imágenes alusivas a los héroes patrios. Un claro ejemplo de lo anterior es el libro de Roberto Cortázar<sup>6</sup>, el cual es una colección de monumentos, estatuas y bustos que querían familiarizar a la ciudadanía con sus héroes patrios y que, a la vez, se creara con el pasar del tiempo un fácil reconocimiento de esas imágenes. Para el año de 1926 ya se encontraban en circulación 5.500<sup>7</sup> ejemplares de los textos de Henao y Arrubla y 3000 de la *Instrucción cívica* de Cortázar, lo que nos permite pensar que el proyecto estatal de crear nación por medio de la enseñanza de la historia estaba teniendo algún efecto. Cabe mencionar que, en 1925, José Zapata publicó la *Cartera Patriótica*, la cual expresaba: “No ha muerto ni morirá una Nación que recuerda a sus héroes, y busca en su pasado glorioso, fuerzas para resistir el enervamiento actual y confianza para llegar a un porvenir merecido”<sup>8</sup>.

Lo anotado anteriormente también es posible observarlo en otros manuales y textos de historia. Por ejemplo, Julio César García, en su *Historia de Colombia*, dedicada a un curso en el último año de bachillerato, argumentaba que el uso de la historia debía servir para superar sectarismos y odios partidistas, además anotaba que:

Pensar en los que nos une y no en lo que nos divide, debe ser el lema de todos, para que podamos presentar un frente único en el esfuerzo por resolver los problemas nacionales. Y ningún estímulo tan fuerte para la unión como el culto a las glorias de la patria y el examen de conciencia sobre los errores de los unos y de los otros, respecto de los cuales nadie puede considerarse con derecho a arrojar la primera piedra, pues a cada partido le corresponde su lote de aciertos y de faltas; y todos han cumplido una trascendental función en equilibrio en la vida de la república.<sup>9</sup>

---

5. Alexis V. Pinilla Díaz, “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*, n.º 45 (2003): 14.

6. Roberto Cortázar, *Monumentos, estatuas, bustos, medallones y placas conmemorativas en Bogotá* (Bogotá: Editorial Selecta, 1938).

7. Martha Cecilia Herrera, Alexis V. Pinilla Díaz y Luz Marina Suaza, *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003), 75.

8. José J. Zapata, *Cartera Patriótica* (Medellín: Gobierno Departamental de Antioquia, 1925), Portada.

9. Julio César García, *Historia de Colombia. Derrotero para un curso en el último año de bachillerato* (Medellín: Universidad de Medellín, 1937), Preliminares.



El libro de García contiene también un apartado dedicado a explicar la historia y origen de los símbolos patrios, la bandera, el escudo y el himno; además de contener pequeñas biografías de los próceres de la independencia con su respectiva imagen. En esta misma línea, en 1940, se publicó de Manuel José Forero, *Historia Patria*<sup>10</sup>, avalado por la Academia Nacional de Historia. Es un pequeño folleto dedicado a la enseñanza para el tercer grado, está compuesto de una forma muy sencilla a modo de lecciones. Cada lección es un tema histórico, que va desde la llegada de Colón hasta los últimos gobernantes de la época en que se escribió. Se puede notar en este manual, una prosa simple y apologética. Sobre Bolívar, por ejemplo, se dice que “fue uno de los hombres más nobles y excelentes que ha producido la humanidad” y que “desde su juventud se dedicó a trabajar por la independencia de América”<sup>11</sup>. El carácter familiar que expone Alexis Pinilla es evidente en este manual, que le otorga a Bolívar el epíteto de “Padre de la Patria”. César Lenis apunta que “los personajes que entraron a formar parte de la memoria colectiva nacional, fueron caracterizados como individuos sin manchas”<sup>12</sup>, lo que se ha evidenciado notablemente en el texto de Forero. La exaltación al héroe en estas cartillas de primaria básica se puede pensar como una estrategia pedagógica donde se recurrió elementos de fácil recordación, de modo que los niños no tuvieran que hacer mucho esfuerzo para aprender quién fue Bolívar, Nariño o Santander.

El Estado debía incentivar la idea de nación desde temprana edad, de modo que la educación del niño era prioridad para crear un adulto lleno de patriotismo, eso se evidenció perfectamente en el pequeño manual de Forero. Camilo Villegas y González, para el año de 1910, también publicó una cartilla para niños, donde se especificaba que “Todo niño colombiano en esta República ha de sentir el orgullo de ser colombiano. [...] Sobre el niño colombiano ha recaído una herencia de honor y de gloria; y también una herencia de responsabilidad”<sup>13</sup>.

Ahora bien, los manuales mencionados anteriormente no tendrían tanta propagación si desde el Estado no se hubiesen creado leyes y decretos que fomentaran el estudio de la historia en las escuelas y colegios. Para dar una pequeña claridad sobre lo anterior se tomarán algunas fuentes legales que permitirán vislumbrar a grandes rasgos el proyecto educativo del Estado y la utilidad de la historia en tiempo de crisis.

---

10. Manuel José Forero, *Historia Patria* (Bogotá: Librería Voluntad, 1940).

11. Forero, *Historia Patria*.

12. Cesar Augusto Lenis Ballesteros, “Memoria, olvido y construcción de identidades de la historia patria en Colombia, 1850-1911”, *Revista Educación y Pedagogía* 22, n.º 58. (2010): 148.

13. Camilo Villegas y González, *Cartilla Patriótica. Historia y filosofía del Himno Nacional* (Bogotá: Imprenta Eléctrica, 1910), 93.



Fueron varias las leyes y decretos expedidos durante el periodo estudiado en cuanto al fomento y enseñanza de la historia. Es conveniente pues, iniciar con el decreto 1750 de 1922, el cual, gracias al estímulo del espíritu patriótico emprendido en 1910, obligó a que se estableciera en los cuatro últimos años lectivos de primaria la educación cívica de manera obligatoria<sup>14</sup>. Esto quiere decir que, los niños debían ser conocedores de las hazañas de los próceres y, a la vez, fortalecer sus valores en pro de ser buenos ciudadanos.

Aunque durante la década de 1930 hubo varias reformas en lo concerniente a la enseñanza de la historia<sup>15</sup>, es interesante observar detenidamente los últimos años del decenio de 1940. Fue en 1946 cuando el Partido Liberal perdió en las urnas con el Partido Conservador, dejando atrás la llamada “Revolución en Marcha” y retomando el poder las fuerzas conservadoras. Este hecho aceleró los odios partidistas y abrió el telón a una de las épocas más crudas de la historia colombiana. Lo llamativo aquí, es que al igual que en 1910, donde el país afrontaba una situación similar, el Estado acudió a la historia con el fin de reconstruir el sentimiento nacionalista. Pensando en lo anterior se establecieron una serie de leyes y disposiciones como, por ejemplo, el decreto 2388 de 1948, el cual intensificaba la enseñanza de la historia patria. Con respecto de la coyuntura que vivía el país en aquel tiempo, la disposición decía que:

Que los graves acontecimientos que en los últimos tiempos han enlutado a la República, han puesto de manifiesto, una vez más, y con caracteres de grande apremio, que el estudio concienzudo de la Historia Patria y la práctica de las virtudes cívicas por todos los hijos de Colombia deben ser preocupación permanente y desvelada del Gobierno.<sup>16</sup>

Dentro del mismo decreto, el artículo 3 aludía a que los profesores de historia debían ser escogidos por sus méritos en la materia y por su mentalidad superior a las preocupaciones partidistas<sup>17</sup>. Se observa cómo el Estado, una vez se ve en peligro, recurre de manera inmediata a la enseñanza de la historia para tratar de buscar una alianza y unión entre los compatriotas y enmendar una patria rota y desangrada por la violencia.

---

14. Herrera, Pinilla Díaz y Suaza, *La identidad nacional*, 59.

15. Sobre lo anterior ver el libro *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950* ya reseñado, donde se hace un recuento de las reformas educativas en 1930.

16. Mariano Ospina Pérez y Fabio Lozano y Lozano, *Disposiciones sobre: Himno Nacional de Colombia, Culto a la Bandera, Símbolos de la Patria y Enseñanza de Historia* (Bogotá: Publicaciones de la Dirección de Recaudación pública de Antioquia, 1948), 24.

17. Ospina y Lozano, *Disposiciones sobre: Himno Nacional de Colombia*, 25.





## 2. Las celebraciones y fiestas patrias: llevar a las plazas lo aprendido en los manuales

---

Una vez lograda la Independencia colombiana, los nuevos dirigentes se hallaron frente a un gran problema: ¿cómo integrar a los ahora ciudadanos al proyecto de nación? ¿Cómo alejarse de las prácticas y la cultura colonial? Durante los siglos XIX y XX se desarrollaron una serie de manuales que tenían como fin buscar la unidad de la población colombiana a través de la historia patria, es decir, de los grandes hombres, las grandes batallas y las fechas relevantes (como se ha mostrado más arriba). A la par, otra de las formas que se establecieron para lograr integrar a las personas fueron las fiestas patrias. Los festejos, sin importar la época y su tipología (religioso, civil, popular), evocan un carácter simbólico y ritual, es decir “La repetición de gestos cotidianos, dentro de los confines de un lugar y tiempo concretos, provocan respuestas emocionales: de miedo o de gozo, de amor o de odio, de alineación o de comunión”<sup>18</sup>.

Para el caso del territorio colombiano, durante la época estudiada, las fiestas fueron, junto a la educación, el eje principal en la búsqueda de la tan ansiada unión nacional. La mejor forma de comenzar a incentivar el amor por la patria a través de las celebraciones nacionales fue hacerlo en las escuelas y los colegios. Lo anterior tenía una clara intención estratégica, pues si se les enseña a los niños desde que inician sus estudios el amor por su nación, en el futuro se convertirán en verdaderos patriotas. Es aquí donde entra en juego la “simbología de la fiesta”, es decir, llenar de contenido los festejos patrios.

Antes de analizar lo anterior es necesario tener en cuenta lo que había pasado antes de 1910. Colombia había atravesado por un período de guerras civiles que acentuó en la atmósfera los odios políticos. Se atravesaba, además, por una crisis económica que habían dejado las guerras y se debe sumar el agridulce colectivo y soberano por la pérdida de Panamá en 1903. Por lo tanto, antes de 1910, encontramos a una Colombia disgregada y fragmentada, es allí donde entra en juego el Centenario de la Independencia como un factor de unión, donde la fiesta encontraría su lugar principal, así lo plantea Jorge Orlando Melo al decir que:

---

18. Edward Muir, *Fiesta y rito en la Europa moderna* (Barcelona: Editorial Complutense, 2001), 7-8.



Para consolidar la concordia entre los colombianos era importante encontrar en el pasado nacional los elementos que nos unían y debilitar los que nos dividían. Las celebraciones del Centenario podían estimular entre los ciudadanos el reconocimiento de las glorias de la patria, esos momentos heroicos en los que se había luchado conjuntamente por la defensa del país y su Independencia. La historia de Colombia podía ser al mismo tiempo una celebración de esos momentos de unidad y una reflexión sobre los males de la desunión.<sup>19</sup>

De esta manera se observa cómo la fiesta del Centenario de la Independencia se convirtió en un punto clave para buscar la unión de los colombianos a través de la reafirmación del pasado de aquellos hombres que lucharon unidos por la independencia de la nación. No fue gratuito entonces que, a lo largo de la primera mitad del siglo XX, se nutriera de contenido la fiesta a través de los símbolos nacionales, tales como el himno y la bandera, haciendo especial énfasis en despertar ese sentimiento patrio en los niños y jóvenes.

El primer elemento que se tomará aquí es lo que se ha denominado “la fiesta del himno”. Esta canción fue escrita por el expresidente Rafael Núñez y compuesta musicalmente por el italiano Oreste Síndici. Aunque fue presentada el 11 de noviembre de 1887, fue la ley 33 de 1920 que la adoptó legalmente el himno de Colombia<sup>20</sup>. A partir de allí el cántico hacía sonar sus melodías al inicio y al final de cada fiesta, se escuchaba también en las diferentes actividades de las escuelas, los colegios y a su vez en los eventos de las instituciones gubernamentales. La canción de la patria fue llevada a los centros educativos de Colombia con la intención de que los infantes y los jóvenes conocieran su significado y valor, así se puede evidenciar en un libro de historia patria del año 1910, donde Camilo Villegas y González toma cada una de las estrofas que contiene el himno y las explica, al respecto de decía a sus alumnos que:

Niños: cuando oigáis los acordes de Himno Nacional, tended en cuenta que estáis oyendo la voz de la Patria; y cuando pase ante vosotros el estandarte que simboliza sus glorias y su nombre, descubríos con respeto, y jurad en vuestro corazón no dejarlo humillar, mientras tengáis brazos y fuerzas para defenderlo.<sup>21</sup>

Se ve pues, cómo la intención del autor del texto es sembrar una idea en cada uno de los niños con el fin de que cuando escuchen el himno en algún evento o celebración, estos lo respeten, admiren e incluso, lo defiendan. Pero este sólo era el primer paso para insertar a los niños y jóvenes en el mundo de los festejos patrios. La segunda forma de celebración fue: “la fiesta de la bandera”.

---

19. Melo, “La historia de Henao y Arrubla”, 4.

20. Ospina y Lozano, *Disposiciones sobre: Himno Nacional de Colombia*, 3-4.

21. Villegas y González, *Cartilla Patriótica*, 93.



Fue la ley 28 de del 16 de febrero de 1925 la que estableció la celebración de la fiesta de la bandera todos los 7 de agosto<sup>22</sup>. Pero no sólo se estableció la fiesta por sí sola, junto a ella se instituyó toda una estrategia pedagógica en todas las escuelas y colegios del país con el fin que los estudiantes se apropiaran de la fiesta desde sus primeros años, pues según los decretos número 1108 de 1925 y 1722 de 1942, las instituciones educativas debían incluir en el día de la fiesta un número dedicado al homenaje y juramento a la bandera, esto, ante la primera autoridad política de cada localidad<sup>23</sup>, y “Que además de tales ceremonias es necesario que en las escuelas se rinda culto frecuente al Pabellón Nacional, izando de manera solemne en presencia, y con el concurso de los alumnos”<sup>24</sup>. El mismo año que se estableció la fiesta (1925) el 7 de agosto se llevó a cabo la primera celebración en todo el país. Medellín no fue ajena a dicho festejo ni tampoco los niños así lo muestra en su *Cartera Patriótica* José J. Zapata a través de la siguiente imagen:

**Figura 1.** José J. Zapata, “Fiesta de la Bandera”, 1925



### FIESTA DE LA BANDERA

Por primera vez se celebró ésta con gran pompa en Medellín, el 7 de agosto del presente año.

Después de las ceremonias religiosas, los niños de las escuelas contestaron al siguiente juramento:

“¿Juráis a Dios y prometéis a la Patria defender vuestra Bandera, la independencia y libertad que ella simboliza y mantenerla limpia y gloriosa, procurando el progreso y bienestar de la República?”.

Fuente: José J. Zapata, “Fiesta de la Bandera”, en *Cartera Patriótica*.

22. Ospina y Lozano, *Disposiciones sobre: Himno Nacional de Colombia*, 4-5.

23. Ospina y Lozano, *Disposiciones sobre: Himno Nacional de Colombia*, 11-12.

24. Ospina y Lozano, *Disposiciones sobre: Himno Nacional de Colombia*, 13-14.



Para cerrar con la “Fiesta de la Bandera”, es conveniente traer una de las instituciones patrias más conocidas por todos los colombianos que tuvieron la posibilidad de educarse en escuelas públicas, esta es: la Institución de la Bandera. Así sea de forma borrosa, los ciudadanos de varias generaciones recordarán que, en sus épocas de colegiales, en los llamados “Actos Cívicos”, seleccionaban algunos niños para colocarles una pequeña bandera, dicha práctica tuvo su origen por medio del decreto número 2229 de julio 8 de 1947. La intención de lo anterior, era la de seguir fomentando en los alumnos el culto por los símbolos patrios y de crear un auténtico colombiano patriota, además, “como manifestación externa de esta Institución semanalmente se efectuará un acto durante el cual el alumno que más se haya distinguido, izara la bandera de la patria, mientras la comunidad canta el himno nacional”<sup>25</sup>.

Para concluir este apartado se hace más que necesario hablar del mayor festejo patrio existente en Colombia: el 20 de julio. Realmente es este el que conmemora la gesta, el que, a la luz de sus promotores, nos liberó del yugo español y nos convirtió en una nación libre y soberana. El origen más remoto sobre el establecimiento de dicha fiesta corresponde al año de 1819, en la Ley Fundamental de la unión de los pueblos de Colombia, el artículo 13 aludía a que se debía celebrar “perpetuamente” una fiesta que conmemorara la emancipación e Independencia de los pueblos colombianos<sup>26</sup>. A partir de allí hasta hoy, la fiesta se sigue celebrando cada año sin omisión.

Frente a lo anterior las escuelas y colegios no fueron ajenos, igual que en el caso de la fiesta de la bandera, las instituciones educativas tenían un papel relevante en la participación de los festejos del 20 de julio, así lo demuestran las celebraciones llevadas a cabo en Bogotá hacia el año de 1950. Desde el miércoles 19 de julio se anunciaba que se llevaría un gran desfile que contaría con la participación de todos los colegios de la capital. El periódico *El Espectador* consignó en sus páginas el programa de aquel desfile, donde llama la atención la forma cómo los estudiantes debían desfilan:

Los alumnos llevarán el uniforme del colegio y cada colegio desfilará así:

1. Heraldo del colegio.
2. Bandera de Colombia, con dos acompañantes.

---

25. Ospina y Lozano, *Disposiciones sobre: Himno Nacional de Colombia*, 17-18.

26. *Cuerpo de leyes de la República de Colombia, que comprende todas las leyes decretos y resoluciones dictados por sus Congresos desde el de 1821 hasta el último de 1827* (Caracas: Imprenta Valentín Espinal, 1840), 2.



3. Bandera del colegio, con dos acompañantes.
4. Banda de guerra (si la tienen), con su uniforme respectivo.
5. Alumnado en escuadras de a 6.<sup>27</sup>

Los niños tampoco fueron la excepción y el mismo día del desfile de los colegios, aquellos se juntaron en la plaza Bolívar tal y como lo muestra la siguiente fotografía tomada de *El Espectador*:

**Figura 2.** “La fiesta patria en Bogotá. Imponente homenaje de los niños a los próceres”, 1950



*Fuente:* “La fiesta patria en Bogotá. Imponente homenaje de los niños a los próceres (Bogotá, 20 de julio de 1950), *El Espectador*.”

Según el programa del día, los infantes que aparecen en la fotografía, sumaban 8.000, los cuales entonaron juntos el himno de la República de Colombia ante las autoridades políticas, eclesiásticas, militares y civiles.

---

27. “Gran desfile deportivo, mañana día de la patria, en la ciudad”, *El Espectador*, 19 de julio de 1950, 10.



## Conclusiones

---

Durante la época estudiada, las políticas pedagógicas del Estado estuvieron dirigidas a la formación de un ciudadano colombiano, patriota y amante de su nación que, mediante el estudio de la historia, especialmente de los próceres y sucesos de la independencia, lograra cultivar dichos valores. Ha sido interesante observar cómo el Estado usó lo que estuvo a su alcance para difundir entre los infantes y jóvenes el amor por la patria. Los casos anteriores han ilustrado cómo los poderes políticos de la primera mitad del siglo XX se valieron de la educación, la historia, la fiesta de la bandera y del himno, para transmitir su mensaje. En otras palabras, la educación fue ese primer acercamiento a la historia patria y a toda su parafernalia, mientras que la fiesta era el teatro donde los niños llevaban a la práctica lo aprendido en clase.

Este uso de la historia como formadora de nación y fomentadora de unión entre los ciudadanos colombianos, es un objetivo perfectamente legítimo para las necesidades del contexto social de los años 1910-1950 en Colombia, pues como ha quedado claro, se pretendía superar odios y sectarismos políticos propios del siglo XIX. Sin embargo, se debe decir que dicho proyecto no tuvo todo el éxito deseado por el Estado, pues la violencia en Colombia resurgió precisamente por odios partidistas en la década de los cuarenta del siglo XX y, tristemente, ha sido protagonista en la sociedad colombiana durante los años posteriores.

A modo de reflexión, vale pensar qué tanto ha avanzado la enseñanza de la historia hoy, con respecto a los años 1910-1950. La conclusión tentativa es que no se ha avanzado mucho. Quizás ya no se lea tanto los manuales de Henao y Arrubla, que han quedado relegados más que todo para la lectura y estudio de historiadores. Sin embargo, las cartillas escolares tienen la misma función y, de hecho, hacen más simple el estudio de la historia patria en los niños. El objetivo de aquella época con la enseñanza de la historia y el fomento de las fiestas patrias, era crear nación y unir a los ciudadanos en pos de una sociedad más pacífica, sin embargo, dicha finalidad no se cumplió del todo. Hoy, tenemos el mismo objetivo, pero quizás para que tenga más éxito la enseñanza de la historia deba ser más crítica y con menos toques apologéticos, más íntegra y que tenga en cuenta no sólo a héroes patrios de plaza y bustos de mármol, sino a héroes invisibles, personas del común, puesto que la nación es diversa y pluricultural.



## **Bibliografía**

### **Fuentes primarias**

- Gran desfile deportivo, mañana día de la patria, en la ciudad". *El Espectador*, 19 de julio de 1950, 10.
- La fiesta patria en Bogotá. Imponente homenaje de los niños a los próceres", *El Espectador*, 20 de julio de 1950.
- Forero, Manuel José. *Historia Patria*. Bogotá: Librería Voluntad, 1940.
- García, Julio César. *Historia de Colombia. Derrotero para un curso en el último año de bachillerato*. Medellín: Universidad de Medellín, 1937.
- Henao, Jesús María y Gerardo Arrubla. *Compendio de la historia de Colombia para la enseñanza en las escuelas primarias de la República*. Bogotá: Editorial Voluntad, 1910.
- Henao, Jesús María y Gerardo Arrubla. *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria. Tomo 1, El descubrimiento, orígenes americanos, la conquista, el régimen colonial*. Bogotá: Editorial Voluntad, 1911.
- Ospina Pérez, Mariano y Fabio Lozano y Lozano. *Disposiciones sobre: Himno Nacional de Colombia, Culto a la Bandera, Símbolos de la Patria y Enseñanza de Historia*. Bogotá: Publicaciones de la dirección de recaudación pública de Antioquia, 1948.
- Roberto Cortázar. *Monumentos, estatuas, bustos, medallones y placas conmemorativas en Bogotá*. Bogotá: Editorial Selecta, 1938.
- Villegas y González, Camilo. *Cartilla Patriótica. Historia y filosofía del Himno Nacional*. Bogotá: Imprenta Eléctrica, 1910.
- Zapata, José J. *Cartera Patriótica*. Medellín: Gobierno departamental de Antioquia, 1925.

### **Fuentes secundarias**

- Dager Alva, Josep. "El debate en torno al método historiográfico en el Chile del siglo XIX". *Revista Complutense de Historia de América*, n.º 28 (2002): 97-138.
- Herrera, Martha Cecilia, Alexis V. Pinilla Díaz y Luz Marina Suaza. *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003.
- Lenis Ballesteros, Cesar Augusto. "Memoria, olvido y construcción de identidades de la historia patria en Colombia, 1850-1911". *Revista Educación y Pedagogía* 22 n.º 58 (2010): 137-151.
- Melo, Jorge Orlando. "La historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismo y conservatismo". *Colombia es un tema*. <http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/henaoyarrubla.pdf> (consultado: 14 de julio del 2018).
- Muir, Edward. *Fiesta y rito en la Europa moderna*. Barcelona: Editorial Complutense, 2001.
- Pinilla Díaz, Alexis V. "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*, n.º 45 (2003): 1-21.



**QUIRÓN**

---

Revista de estudiantes  
de Historia



DOSSIER **HISTORIA PÚBLICA**

**Universidad de Antioquia y  
educación: un modelo para la  
guerra, 1876-1877**

Denis Xiomara Aguirre Agudelo  
Universidad de Antioquia

Kelly Carolina Salcedo Cueto  
Universidad de Antioquia

Nicolás García Ortiz  
Universidad de Antioquia

Vol. 5, N° 9-10

Julio - diciembre 2018 / Enero - junio 2019

e-ISSN: 2422-0795



**QUIRÓN**

Revista de estudiantes  
de Historia



# QUIRÓN

---

Revista de estudiantes  
de Historia



# Universidad de Antioquia y educación: un modelo para la guerra, 1876-1877\*

Denis Xiomara Aguirre Agudelo\*\*

Kelly Carolina Salcedo Cueto\*\*\*

Nicolás García Ortiz\*\*\*\*

## Resumen

Entre 1876 y 1877 los estados soberanos del Cauca y Antioquia se enfrascaron en una confrontación bélica que la historiografía contemporánea ha estudiado como guerra civil. A lo largo de esta tuvieron lugar sucesos trascendentales para la historia política y social de lo que posteriormente fue la República de Colombia. Desde ese marco, para el presente escrito se analizará la incidencia de la educación de molde prusiano en una institución tan representativa como la Universidad de Antioquia, enfatizando el período cuando fue ocupada para acuartelar tropas. En búsqueda por desentrañar dichos hechos, se consultaron diarios de la época —tanto liberales como conservadores— y documentos del Archivo Histórico de Antioquia. Durante ese proceso de indagación se halló información inédita para comprender el modelo educativo implantado por el gobierno conservador de Pedro Justo Berrío, la organización y el adiestramiento de las tropas en la misma universidad y la difícil restauración que el claustro necesitó para reanudar labores.

**Palabras clave:** educación, guerra civil, instrucción pública, mentalidades, Universidad de Antioquia.

---

\*Recibido: 10 de abril de 2018. Aprobado: 3 de septiembre de 2018. Modificado: 10 de enero de 2019. Este artículo es el resultado de una investigación realizada en el curso “Metodología de la Investigación Histórica I” el pregrado en Historia de la Universidad de Antioquia, en el primer semestre de 2017, bajo la orientación del profesor Rodrigo García Estrada.

\*\*Estudiante de Historia de la Universidad de Antioquia (Medellín Colombia). Correo electrónico: denis.aguirre@udea.edu.co

\*\*\*Estudiante de Historia de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Correo electrónico: kelly.salcedo@udea.edu.co

\*\*\*\*Estudiante de Historia de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Correo electrónico: nicolas.garcía1@udea.edu.co



## Universidad de Antioquia and Education: A Model for War 1876-1877

### Abstract

Between 1876 and 1877 the sovereign states of Cauca and Antioquia had a warlike confrontation that contemporary historiography had studied as a civil war. Along that confrontation happened transcendental events for the political and social history of the future Republic of Colombia. In that context, this paper analyzes the incidence of Prussian education system in a representative institution such as the University of Antioquia, making an especial emphasis on the period when it was occupied to barrack troops. To unravel these facts, newspapers of the time —both liberals and conservatives— and documents from the Historical Archive of Antioquia were consulted. In the process of research, it was found unpublished information that helped to understand the educational model implemented by the conservative government of Pedro Justo Berrío, the organization and training of the troops in the University and the difficult restoration that the cloister needed to be reopened.

**Keywords:** Civil war, education, mentalities, public instruction, Universidad de Antioquia.

### Introducción

Después de la guerra civil de 1863, los liberales salieron victoriosos e instauraron, en cabeza de Tomás Cipriano de Mosquera y en contra de las máximas conservadoras, el fortalecimiento de las regiones frente al poder central. Esta victoria impulsó estatutos que permitían a las regiones establecerse como estados soberanos dentro del regimiento general. Los Estados Unidos de Colombia y el gobierno federal vieron la luz del sol<sup>1</sup>. La materialización de este proyecto de Estado nación se evidenció en la Constitución de Rionegro de 1863, donde, además, se intentó disminuir el poder de un plenipotenciario como Mosquera para evitar el poder despótico central y perseguir los lineamientos esenciales del radicalismo liberal en el ámbito europeo<sup>2</sup>. En este

---

1. Felipe Pérez Roque, *Geografía general física y política de los Estados Unidos de Colombia y geografía particular de la ciudad de Bogotá* (Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1883), 173-179.

2. Álvaro Tirado Mejía, *Aspectos sociales de las guerras civiles en Colombia* (Medellín: Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, 1995), 111-112.



contexto, el Estado Soberano de Antioquia, como adalid de la causa conservadora y la religión católica, se introdujo en una confrontación continuada y sistemática, que se puede resumir en la lucha de dos ideales de gobierno para el siglo XIX: uno laico y liberal frente a otro católico y conservador. En este juego de poder y guerra el control por la educación fue trascendental y la desamortización de los bienes en manos de la Iglesia actuó como la chispa desencadenante de las hostilidades en el territorio nacional<sup>3</sup>.

De esta forma, el periodo transcurrido entre 1876 y 1877 estuvo marcado por numerosas revueltas locales que desencadenaron una guerra civil. Entre las partes involucradas, los estados de Antioquia y Cauca —gobernados por los regímenes conservador y liberal, respectivamente— sostuvieron una tónica belicista debido a posturas encontradas en torno al control histórico de la Iglesia sobre la educación. Un asunto decisivo fueron las reformas de 1870 que sujetaron el sistema educativo a la esfera del Estado. A este motivo se sumó la elección, en 1876, de Aquileo Parra, candidato rival de Rafael Núñez, que fue considerada ilegítima<sup>4</sup>. Como consecuencia el 8 de agosto de 1876 el gobernador de Antioquia Recaredo de Villa promulgó una arenga, profusa de exhortaciones, para que los ciudadanos del Estado Soberano de Antioquia se defendieran de “los agentes de un gobierno que, traidor y pérfido, nos ataca furtiva y sigilosamente”<sup>5</sup>. Sus palabras expresaban la percepción acerca de los valores que engrandecían a Antioquia y que marcaron una evidente distancia con los demás estados soberanos.

Villa en su proclama anunció a los antioqueños los peligros que se avecinaban con el avance de las tropas caucanas por la vía de Honda hacia la frontera sur del territorio. Entre sus mayores temores dijo que aquellas iban a sumergir el territorio antioqueño en una ola de violencia y guerra brutal, irrespetando la Constitución y “violando los más claros principios del Derecho de gentes que practican los gobiernos de los pueblos cristianos y civilizados”<sup>6</sup>. Sus palabras evidenciaban la percepción común frente al enemigo: seres bárbaros y violentos, adversarios de la civilización, el derecho y la religión católica. Por último, el gobernador dijo: “Seguro estoy de que en tan solemne ocasión no desoiréis la voz del patriotismo que os llama a las armas, ni la del gobierno que os anuncia la necesidad de

---

3. Luis Javier Ortiz Mesa, *Obispos, clérigos y fieles en pie de guerra. Antioquia, 1870-1880* (Medellín: Universidad de Antioquia. Universidad Nacional de Colombia, 2010), 133-135.

4. María Teresa Uribe, *Universidad de Antioquia. Historia y presencia* (Medellín: Universidad de Antioquia, 1998), 145.

5. Recaredo de Villa Piedrahíta, “Alocución del presidente del Estado Soberano de Antioquia a sus conciudadanos”, *Boletín Oficial*, 8 de agosto de 1876, 1.

6. Villa Piedrahíta, “Alocución del presidente”, 1.



velar y combatir en defensa del Estado y de la libertad”<sup>7</sup>. Estas palabras expresaban la defensa de una política de Estado institucionalizada en la instrucción pública, que caló en la consciencia colectiva y se hizo parte del discurso identitario de los antioqueños.

También el clero antioqueño, que gozó de privilegios por parte del gobierno conservador, se expresó, con respecto a la amenaza de los liberales, en su propio órgano de difusión el 5 de agosto de 1876. Bajo el seudónimo de José Ignacio, se afirma en el “Repertorio Eclesiástico” que “[...] el liberalismo impío afiliado a logias masónicas de nuestra cara patria, ha logrado por último su satánico intento de envolver al país en una guerra fratricida para derrocar los santos y salvadores principios de nuestra sacrosanta Religión, único fundamento sólido de la sociedad”<sup>8</sup>. Con estas palabras la Iglesia expresaba que durante el período federal (1864-1876) hubo una suerte de concordato entre el estado antioqueño y la Iglesia para oponerse a las propuestas laicistas del gobierno nacional, aduciendo que el Estado perfecto es el que está sostenido en la religión católica, como único garante del orden social. En este orden de ideas, el liberalismo fue visto como una abominación producto de la elucubración de los masones.

“El Deber”, órgano de la Sociedad Filopolita —movimiento civil que impulsó la lucha armada contra el gobierno radical—<sup>9</sup> en la misma tónica y bajo el eslogan “Si quieres la paz, prepárate para la guerra”<sup>10</sup>, se dirigió peyorativamente hacia los liberales y denunció la situación padecida por los católicos en el Cauca: “[...] parece que el partido de las doctrinas corruptoras está dispuesto a oprimir con cínica violencia el catolicismo en Colombia, especialmente en el Cauca”<sup>11</sup>. Palabras que, más allá de evidenciar posibles atropellos hacia los católicos en el sur del país, demostraban el escalamiento del conflicto en las columnas de prensa y el desarrollo de una situación prebélica donde participaron diversos sectores de la sociedad antioqueña, días antes de la confrontación armada.

---

7. Villa Piedrahíta, “Alocución del presidente”, 1.

8. José Ignacio, “Circular”, *Repertorio Eclesiástico*, 5 de agosto de 1876, 1.

9. Este movimiento de resistencia civil estaba conformado por setenta jóvenes católicos pertenecientes al Partido Conservador. María Cristina Arango, *Publicaciones periódicas en Antioquia 1814-1960: del chilabete a la rotativa* (Medellín: Universidad EAFIT, 2006), 90-91.

10. Frase utilizada como subtítulo en la publicación de *El Deber* desde el número 13.

11. Aquilino Álvarez, “Deber”, *El Deber*, 4 de mayo 1876, 1.



## 1. Ideología y enseñanza en las teóricas tropas antioqueñas

---

Mucho antes, en 1872, la postura conservadora del estado de Antioquia se opuso al establecimiento del profesor extranjero Gotthold Amadeo Weiss, contratado por el gobierno nacional para regentar la Normal de Varones del Estado de Antioquia (resistencia debida al credo protestante profesado por el pedagogo). Debe mencionarse que la imposición de una educación laica fue un postulado central del Partido Liberal, que se encontraba en el poder. Para cumplir con ese cometido se le pidió a Eustacio Santamaría, cónsul de los Estados Unidos de Colombia en Berlín, la contratación de sendos profesores pestalocianos para cada uno de los estados colombianos. Por su parte, el gobierno antioqueño optó por pedirles a Cristian Siegert y Gustav Bothe, de la misma nacionalidad, pero católicos. Según el historiador Rodrigo García Estrada:

En el aspecto educativo los historiadores han destacado a los pedagogos teutones Cristian Siegert y Gustav Bothe contratados en 1872, durante el gobierno de Pedro Justo Berrío, para dirigir la Escuela Normal del Estado. Es curioso notar cómo en las demás regiones del país sucedió algo similar, pues esta iniciativa provino del gobierno de la Unión, pero en Antioquia se observó como particularidad que el contrato celebrado por el Estado Soberano de Antioquia con Siegert y Bothe enfatizaba que se trataba de profesores “católicos, apostólicos y romanos”. Estos profesores introdujeron la pedagogía pestalozziana en la enseñanza normalista de entonces, instauraron ejercicios gimnásticos y militares y reforzaron la educación religiosa.<sup>12</sup>

Se aprecia que el trabajo de estos personajes influyó en la educación normalista y universitaria en Antioquia, ello desde una instrucción con un enfoque de ideología patriótica y conservadora. Debe destacarse que los profesores europeos desempeñaron sus funciones en la Universidad de Antioquia, la Escuela de Artes y Oficios y otras de sus escuelas. No obstante, el profesor protestante contratado por el gobierno federal estuvo en la capital antioqueña tratando de realizar sus labores, como lo registró la prensa de la época: “Se encuentra en esta ciudad [Medellín] el Señor Gotthold Weiss institutor contratado por el Cónsul general de los Estados Unidos en Berlín, para dirigir en esta ciudad una Escuela normal por cuenta del Gobierno nacional”<sup>13</sup>.

---

12. Rodrigo García Estrada, “Extranjeros en Medellín”, *Boletín Cultural y Bibliográfico* 34, n.º 44 (1997): 110.

13. Eustacio Santamaría, “Secretaría de Estado en el despacho de gobierno”, *El Monitor*, 24 de enero de 1872, 82.



Como puede observarse, el incipiente modelo educativo colombiano se quiso alimentar de corrientes pedagógicas propias del sistema prusiano. El propósito no era solo la enseñanza a los respectivos alumnos, sino que pretendía, a través de sus egresados, cubrir todo el territorio nacional y perpetuar dicha estructura como parte orgánica del proyecto estatal de cada bando. Los docentes germanos se caracterizaron por su convicción e interés en mantener una estricta y severa moralidad, tanto en la conducta pública como privada. También se preocuparon por inculcar orden y honradez, siendo el amor a la patria el más alto e importante valor ciudadano. Este conjunto de valores condujo a la cohesión de los jóvenes en torno a unas ideas, según la filiación —liberal o conservadora— del estado en cuestión, y desde dicho punto de vista, el estado rival encarnaba lo contrario al orden y la civilización.

En esta misma línea, en la Escuela de Artes y Oficios de la Universidad de Antioquia, se impartieron las clases de una forma más rigurosa y estricta, no sólo en el ámbito militar sino en las otras áreas requeridas para pertenecer a dicho claustro. Por ejemplo, las ciencias matemáticas, según lo establece el siguiente contrato:

Abraham García secretario de Estado en el Despacho de Gobierno, debidamente autorizado por la dirección general de instrucción pública, y Eugenio Lutz, un Ingeniero francés, declaramos que hemos celebrado el contrato contenido en los artículos siguientes [...] El ingeniero se compromete [...] A enseñar en la Escuela de Artes y Oficios del Estado a los cursantes de la primera división (tercera clase) [...] A encargarse de la dirección de la *Enseñanza matemática* en dicha Escuela, con el objeto de que los catedráticos [...] de la segunda división (cuarta clase), trabajen de común acuerdo [...].<sup>14</sup>

Además, el nuevo catedrático foráneo debió “enviar cada mes a la secretaria de Gobierno un informe que resuma las materias estudiadas el mes anterior, los progresos o faltas de los alumnos, los resultados de los certámenes [...]”<sup>15</sup>; a cambio la Dirección General se comprometió a pagar 76 pesos y cincuenta centavos mensuales al catedrático por su labor en la Escuela de Artes y Oficios y el mismo valor por su curso en la Escuela de Ingeniería<sup>16</sup>. Hubo otro punto de suma importancia en el esbozo de relaciones contractuales, que es interesante recalcar porque encuadra perfectamente al modelo educativo conservador: “[...] autorizar al Ingeniero para que no dé lecciones en los días de la semana santa del

---

14. Dirección General de Instrucción Pública, “Contrato celebrado entre los señores Secretario de gobierno del Estado y Eugenio Lutz”, *El Monitor*, 6 de marzo de 1872, 36.

15. Dirección General de Instrucción Pública, “Contrato celebrado”, 36.

16. Dirección General de Instrucción Pública, “Contrato celebrado”, 36.





culto católico, los que se consideraran como de fiesta para los efectos de este contrato”<sup>17</sup>. El método de enseñanza alemán fue mimetizado por esta oleada de instructores, pero su condición foránea no impidió que fueran regidos por lineamientos estatales que les cercenaron la posibilidad de disponer libremente de sus cátedras.

Todos los esfuerzos por implantar un modelo educativo prusiano empezaron a materializarse de manera progresiva y lograron el objetivo de inculcar en los estudiantes de la universidad antioqueña las ideas conservadoras que lo inspiraban. Así lo permite afirmar el testimonio elaborado por un alumno de esa institución que trasluce el ideal de nacionalismo y sacrificio que había calado entre los estudiantes. Dicha epístola, de 1875, vislumbraba la proximidad de la guerra y las intenciones del alumno por defender la causa conservadora. Así lo expresó en significativas palabras que configuraban un discurso patriótico, propio de un ciudadano dispuesto a convertirse en militante de un partido en el poder:

Aprovecho la oportunidad para dar al señor Director General de Instrucción Pública por conducto de su digno secretario las más expresivas gracias por el favor tan grande que me ha hecho, apreciándole como ciudadano y como patriota agradecido mis inútiles servicios, deseando ardientemente ser algún día útil a la patria, sacrificándole si es posible mi bienestar y mi vida.<sup>18</sup>

La existencia de epístolas como estas no es un hecho menor, pues demuestra la progresiva eficacia del embrionario modelo y supone unas rupturas sociales profundas donde los ciudadanos decidían hacerse militantes de una causa estatal de tipo partidista; además, adoptaban los valores castrenses en escenarios educativos, en este caso la Escuela de Artes y Oficios. Por ello mismo, se puede identificar que los intereses del joven ciudadano iban mutando, de un compromiso con su oficio artesanal, hacia el heroísmo y el sacrificio de la propia vida.

En el transcurso de 1876, y una vez anidado el arquetipo entre la masa estudiantil y la sociedad misma, los jóvenes que habían recibido la instrucción militar dentro de la Universidad, fueron convocados para conformar un batallón, nombrado con viejas añoranzas de próceres patrióticos que evocaban voces de victoria e influían, una vez más, en las mentes de quienes lo integraban: el batallón Bolívar. Para su establecimiento se expidió el “Decreto XXVI sobre la enseñanza militar en la Universidad del Estado”:

---

17. Dirección General de Instrucción Pública, “Contrato celebrado”, 36.

18. (1875), en Archivo Histórico de Antioquia (AHA), República, t. 3010, doc. 2, f. 328.



[...] los alumnos de las diversas escuelas de la Universidad de Antioquia compondrán, con el objeto de recibir la instrucción militar, un batallón que se denominará “Batallón Bolívar”. Los alumnos de la Escuela de Artes y Oficios formaran, con el mismo fin una compañía especial y los de las clases de música figuraran en ella como individuos de banda, unos y otros haciendo parte del indicado cuerpo [...].<sup>19</sup>

Este suceso denota que se confiaba plenamente en la enseñanza que se estaba impartiendo, y que se vio en ella una excelente oportunidad de reclutar a niños y jóvenes para defender el estado; ya que, ante la amenaza a la seguridad y el orden, pasaba a un segundo plano el ejercicio de oficios, también necesarios para la sociedad. Ahora, en cuanto a la división interna del batallón se sabe que fue así: “[...] la primera con el nombre de ‘Compañía Berrio’ se compone de los jóvenes con más desarrollada estatura de la Universidad, la segunda denominada ‘Giraldo’ de los más pequeños, excluyendo a los que aún no pueden ejecutar las maniobras y la tercera es la compuesta por los alumnos de Artes y Oficios que llevan el nombre de ‘Herrán’”<sup>20</sup>.

Sagazmente, la convocatoria se hizo extensiva a todos los estudiantes de la Universidad y se les clasificó por el aspecto físico y de experticia en la instrucción, en un ejercicio básico, propio de las confrontaciones bélicas. Es decir, el ambiente enrarecido en el que se vio inmiscuido el gobierno a causa de la guerra, lo llevó a reclutar a todo aquel que hubiera tenido contacto con este sistema de control y disciplina. En consecuencia, el modelo instaurado por los profesores extranjeros y nacionales extendió sus raíces, de manera que se exaltaban dos nociones básicas de todo este entramado ideológico: la defensa del orden establecido y el deber ciudadano de llegar hasta el sacrificio por el estado de Antioquia.

## **2. Profesores y cátedras asignadas**

La lista de profesores que para 1876 dictaban las cátedras a los estudiantes de la Universidad en la Escuela de Artes y Oficios pareciera no tener mayor importancia. Sin embargo, para el argumento central se destaca como una prueba documental más acerca de la participación de los docentes en la implementación del modelo en el claustro (ver tabla 1).

---

19. Recaredo de Villa Piedrahita, “Decreto XXVI sobre la enseñanza militar en la Universidad del Estado”, *El Monitor*, 16 de febrero de 1876, 1.

20. Ramón Martínez Benítez, “Oficio en el que se cuenta de la ejecución de un decreto”, *El Monitor*, 15 de marzo de 1876, 210.



**Tabla 1.** Lista de funcionarios en la Escuela de Artes y Oficios en 1876

Instrucción pública	Juan H. White
Tesorero-proveedor	Marciano Muñoz
Guarda e instrucción militar	Baldomero González
Ayudante del Guarda	Secundino Henao
Tendedor de libros	Nacianceno Mejía
Conserje	Lázaro Muñoz
Jefe de Talleres	Henrique Haeusler
Jefe de Cerrajería y herrería	Tomas K. Salmon
Maestro de Carpintería	Canuto Acevedo
Maestro de Cerrajería	Florentino Velásquez
Maestro de Hojalatería y Caldera	Pedro M. Zuluaga
Carretería	Ricardo Marshall
Curso primero de la 3ª división	Secundino Henao
Curso segundo de la 3ª división	Alejandro Muñoz
Curso tercero de la 3ª división	José A. Arango
Curso cuarto de la 2ª división	Esteban Álvarez
Curso quinto de la 2ª división	Manuel J. Álvarez
Curso sexto de la 2ª división	Joaquín Pinillos
Curso séptimo de la 1ª división	Juan Henrique White
Curso octavo de la 1ª división	Tulio Ospina Vázquez
Curso noveno de la 1ª división	Nacianceno Mejía
Telegrafía	Luis M. Mejía Álvarez
Aritmética	Cándido Molina Ángel
Director de la Escuela Normal de instructores de Antioquia	Cristian Siegert
Regente de la Escuela Normal de instructores de Antioquia	Gustav Bothe

*Fuentes:* Director de Instrucción Pública, "Decreto II en que se nombra empleados de la escuela de artes y oficios", *El Monitor*, Medellín, 5 de enero de 1876, 17. Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín, *Medellín ciudad tricentenaria, 1675-1975: pasado, presente y futuro* (Medellín: Sociedad de Mejoras Públicas, 1975), 183.



De esta forma, encabezados por el jefe de instrucción pública, el inglés Juan H. White, y otros extranjeros en cátedras fundamentales, como Henríque Haeusler (jefe de talleres), Tomas K. Salmon (sección de cerrajería y herrería) y Ricardo Marshall (carretería), se comprende que el desempeño de estos en la formación de los reclutas que integraron el batallón Bolívar era esencial. Además de esta pléyade de extranjeros, se destaca una mayoría de nacionales que reforzaron la labor de los primeros, en procura de formar ciudadanos soldados, defensores de los valores del estado. Se debe destacar que la composición del profesorado de esta escuela era de cuatro extranjeros, sin contar a Cristian Siegert y Gustav Bothe, y 23 antioqueños. Además, entre los segundos había figuras que luego fueron claves en la economía y la política regional; en particular, Esteban y Manuel J. Álvarez, y Tulio Ospina Vásquez.

Este proceso ideológico de acentuado carácter militar y doctrinal produjo en la sociedad un reforzamiento de ciertos valores que habían sido adoptados como parte del discurso identitario de los antioqueños, pero este adquirió ribetes inéditos por tratarse de una situación en la que la existencia del propio estado estaba amenazada. De ahí que la ciudadanía en general y, en particular, los estudiantes de la Universidad de Antioquia estuvieran dispuestos a hacerse militantes y soldados de la causa estatal. El concepto de *ciudadano* se zanjó en un conjunto de valores y nociones entre las que se entremezclaban la identificación con el territorio, cierto modelo de sociedad, la defensa de la religión católica y el régimen de gobierno deseado. En suma, ahora al Estado le interesaba fomentar el ideario del *ciudadano-soldado* que defendiera con sus propias fuerzas y recursos, la soberanía, permanencia y seguridad de ese cuerpo.

### 3. Educación universitaria: la pluma y el fusil

Para adentrarse en los vericuetos que supone descifrar la relación entre formación militar y educación universitaria, antes que todo hay que referirse a la instrucción. En el periodo —antes de la guerra, pero también después de ella— había un marcado interés por despertar una valoración social de la instrucción. En relación a ello, es significativo lo que se plantea dentro del periódico “Novedades” del jueves 7 de septiembre de 1877: “La educación tiene por objeto el corazón, la instrucción, el entendimiento [...] INSTRUIR es aprovechar toda oportunidad para que el educando conozca y descubra por sí mismo una verdad [...] verdades útiles de que, el cultivador de la ciencia o el arte pueda sacar algún provecho”<sup>21</sup>. El mensaje culmina con una frase lapidaria: “[...] los felices resultados prácticos de que el educando ha de ir obteniendo un provecho real”<sup>22</sup>.

---

21. Nazario Pineda, “Educación e Instrucción”, *Novedades*, 7 de septiembre de 1877, 1.

22. Pineda, “Educación e Instrucción”, 1.



La lectura textual de dichas palabras puede asociarse con una visión de la enseñanza de los educandos en ciencias fácticas, donde el objetivo se limitaba a una formación en ciencias y conocimientos útiles. Pero el interés prosaico que abundaba en cada una de sus oraciones se encaminaba hacia un conocimiento que redundara en beneficio del Estado. Ello no sólo desde el punto de vista económico, sino, en términos tangibles, estudiar para servir al gobierno y la patria. De lo que se infiere que, el concepto de Estado había sido representado como realidad verdadera en sí misma, donde los ciudadanos eran vistos como entes prescindibles; quienes tenían por razón de ser el sacrificio por el Estado.

Aventurarse a tal afirmación tiene asidero en los discursos hasta aquí citados, pero su puesta en práctica se puede pensar desde el decreto del 31 de enero de 1872, publicado por “El Monitor” —periódico oficial de instrucción pública—. Texto que: “[...] ordena la enseñanza del ejercicio militar en todos los establecimientos de instrucción pública de varones del Estado” y agrega que las reglas para que aquella pueda estudiarse y aplicarse deben estar “conforme a la moderna disciplina del Ejército del Imperio de Alemania”<sup>23</sup>. En dichos términos se hace palmario el modelo que se trataba de implementar en el estado. Además, el decreto especifica los lugares donde se va a dar esa formación militar y, desde tal punto, propone: “el ejercicio del fusil común, del de aguja y de la artillería, especialmente de las ametralladoras se hará en la Universidad y en la Escuela de Artes y Oficios [...]”<sup>24</sup>. Respecto al jefe instructor, este sería “el Guardaparque general del Estado”. Por último, en la publicación se hace una mención para que los padres de familia enviasen obligatoriamente a sus hijos a que recibieran la formación militar, pues de lo contrario se verían obligados a pagar una multa<sup>25</sup>.

Claramente esta promulgación de deberes hacia estudiantes, padres y profesores por parte del Estado tuvo un propósito muy claro y sencillo: la constitución de un cuerpo militar no profesional que pudiera en cualquier momento tomar las armas para la defensa del estado antioqueño. El sustento jurídico de estas disposiciones castrenses se encuentra en el *Código militar del Estado Soberano de Antioquia*, expedido por la legislatura de 1867. En el artículo primero del capítulo primero, que trata sobre “composición y objeto de la fuerza pública”, se menciona que harán parte de la fuerza pública los varones entre dieciséis y sesenta años organizados en cuerpos militares<sup>26</sup>. De esta forma, por lo menos desde la teoría y desde el ideal de formar a la ciudadanía como soldados, el sistema estaba organizado y guardaba coherencia con el régimen conservador.

---

23. Pedro Justo Berrío Rojas, “Decreto”, *El Monitor*, 31 de enero de 1872, 1.

24. Berrío Rojas, “Decreto”, 1.

25. Berrío Rojas, “Decreto”, 1.

26. Pedro Justo Berrío Rojas, *Código militar del Estado Soberano de Antioquia* (Medellín: Imprenta del Estado, 1869), 5.



Así mismo, en “El Monitor” del 28 de enero de 1874 se publicaron los cursos que para la época se dictaron con sus respectivos horarios; allí se halla en una nota al margen del cuadro que dice: “[...] la clase general de religión tendrá lugar martes y viernes de la 1 a las 2 de la tarde; el ejercicio militar sábado a la misma hora [...]”<sup>27</sup>. Como puede verse, el decreto se cumplió y el modelo implantado se llevó a la práctica en la Universidad y otros centros educativos, pero los alcances de proyecto no solo se evidenciaban en esta difusión oficial, sino en el propio reglamento de la Escuela de Artes y Oficios de 1874 —que el decreto señalaba como uno de los lugares escogidos para la formación militar—. En ese documento se advertían algunas características generales de cómo debían ser estos ciudadanos al servicio del Estado: “[...] además del aseo en la persona y en el vestido se recomienda a los alumnos de observar sumisión y respeto a todos los empleados cualesquiera de la escuela [...]”<sup>28</sup>.

## 4. El desenlace de la guerra

Este recorrido discursivo tiene final para estos efectos en un fragmento de la prensa liberal publicado luego de la guerra, cuando las fuerzas liberales procedentes del Cauca habían triunfado sobre las conservadoras y estaban asentadas en territorio antioqueño. El 19 de mayo de 1877 en el periódico “La Libertad” aparece el siguiente párrafo que llama poderosamente la atención:

Después de ponerse el primero [el general Julián Trujillo] a la cabeza de las fuerzas que se organizaron en el Cauca para ahogar la revolución fanática [...] después de cavar en Los Chancos tumba a la tenebrosa insurrección caucana i a la arrogante invasión antioqueña [...] el Jeneral Trujillo derramó el agua de la redención sobre la cabeza de Antioquia [...] i viene a estender el acta de su bautismo político con la reorganización del Estado, sobre las bases inamovibles de la Justicia i la Libertad.<sup>29</sup>

El primer aspecto que es digno de destacar es la acentuada convicción de los ideales liberales que asumieron el poder en Antioquia, para los liberales su triunfo trajo libertad y bienestar para los antioqueños. El uso de palabras de carácter sagrado y muy propias del discurso religioso dan cuenta que también los liberales eran católicos y por medio de este tipo de discurso esperaban comunicarse con los conservadores para convencerlos

---

27. Pedro Justo Berrío Rojas, “Cuadro Sinóptico”, *El Monitor*, 28 de enero de 1874, 33.

28. (1874), en AHA, República, Regeneración, t. 2036, doc. 2, f. 4v.

29. Venancio Calle, “El general Trujillo i su ejército”, *La Libertad*, 19 de mayo de 1877, 1.



de la justeza de su causa. También es claro que se trataba de una noción sobre el Estado contrapuesta a la conservadora, ya que este no era un fin en sí mismo, sino un medio para lograr justicia y libertad para los ciudadanos. Precisamente es en este punto final en el que la institución eclesiástica tenía las mayores confrontaciones con las ideas del Partido Liberal; al final puede decirse que fue una lucha de poderes seculares, con fuertes tintes religiosos, utilizados para movilizar las masas.

En la posguerra fue lamentable la situación en la que se encontró la Universidad de Antioquia —para la época Colegio Central de la Universidad de Antioquia— en su parte física, lo cual llevó a que los rectores y demás funcionarios solicitaran el restablecimiento de las actividades académicas en el claustro con el fin de brindar una formación liberal a los alumnos matriculados.

## **5. Daños en la infraestructura de la Universidad**

---

La centralidad del sistema educativo antioqueño del periodo permite comprender las considerables inversiones por parte del Estado conservador, para formar ciudadanos-soldados, en la contratación de profesores extranjeros, la adecuación de espacios y la adquisición de útiles e implementos escolares para dotar los establecimientos educativos de carácter público que pertenecían a su circunscripción territorial. A partir de los balances estadísticos encontrados en cuadros de repartimiento de 1875, del fondo República del Archivo Histórico de Antioquia<sup>30</sup>, fue posible determinar la forma cómo eran distribuidos los elementos escolares en los municipios de Amagá, Andes, Barbosa, Bolívar, Caldas, Copacabana, Concordia, Heliconia, Envigado, la Estrella, Fredonia, Girardota, Itagüí, Jericó, San Pedro, Támesis, Titiribí, Valparaíso, Yolombó, Santo Domingo y Medellín<sup>31</sup> (ver tabla 2).

---

30. (1875), en AHA, República, Hacienda Provincial, t. 3725, doc. 4, f. 220r.

31. (1875), en AHA, República, Hacienda Provincial, t. 3725, doc. 4, ff. 221r-222r.



**Tabla 2.** Distribución de los elementos escolares en el Estado de Antioquia en 1875

Distritos del departamento	Número de escuelas	pizarras	lapices de pizarra	Lapiceros de metal	cuaderno de escritura	tinta francesa, litros.	Creta-Yeso gruesas	Lapices, papel Gilver docenas	Cedro letra E, docenas.	lapices faber docenas	Papel para dibujo	Goma didáctica caucho	aparatos gimnasia para niños	igual para juvenes	Atlás con tamber ejemplos.
Amagá	2	52	800	24	20	2	2	12	12	12	50	2			18
Andés	3	80	1.000	36	30	2	2	18	18	18	80	4			27
Barbosa	2	52	800	24	20	2	2	12	12	12		2			18
Bolívar	1	36	600	12	10	1	1	6	6	6		1			14
Caldas	2	52	100	23	20	2	2	12	12	12	50	2			18
Copacabana	2	52	800	23	20	2	2	12	12	12	50	2			18
Concordia	2	52	700	23	20	2	1	12	12	12	50	3			18
Eliconia	2	52	100	23	20	2	2	12	12	12	50	2	1		18
Envigado	4	104	1.400	48	40	3	2	24	24	24	50	8			36
Estrella	2	52	800	24	20	2	2	12	12	12	50	4	1		18
Fredonia	2	58	800	24	20	2	2	12	12	12	100	4			18
Girardota	2	52	800	24	20	2	2	12	12	12		3	1		18
Itagüí	3	80	900	36	30	2	2	18	18	18		4			29
Jericó	3	80	1.000	36	3	3	2	18	18	18		8	1	1	30
Medellín	13	340	4.000	156	130	8	4	66	66	66	150	20		1	120
Nueva Caramita	1	30	500	12	10	1	1	6	6	6	50	1			12
Sampecho	2	52	800	24	20	2	2	12	12	12	25	3			18
Santo Domingo	3	80	1.000	36	30	3	2	18	18	18	50	8		1	28
Támesis	1	30	500	12	10	1	1	6	6	6	50	1			12
Titiribí	6	150	2.000	12	60	4	2	24	24	24	100	12		1	50
Valparaiso	1	30	500	12	10	1	1	6	6	6		1			12
Yolombó	1	30	500	12	10	1	1	6	6	6	25	1			12
Totales	60	1596	1.600	120	600	50	40	336	336	336	2	96	4	4	560

*Fuente:* “Demostrativo de repartimiento de los útiles que correspondieron a las escuelas públicas del departamento del centro” (1875), en AHA, República, Hacienda Provincial, t. 3725, doc. 4, f. 220r.

Al analizar y comparar las cantidades provistas a la ciudad de Medellín con relación a otros municipios, es indudable que la mayor parte de instrumentos o útiles escolares fueron entregados a las instituciones públicas de la primera, en particular a la Universidad de Antioquia. Sin embargo, no se puede desconocer que los demás municipios también eran tenidos en cuenta, lo que lleva a pensar que la educación pública antes de la guerra se encontraba estructurada y ocupaba un lugar importante entre las funciones del Estado para satisfacer las necesidades públicas. Esta situación cambió notablemente después de la guerra, pues el Estado Soberano de Antioquia estaba sin recursos para invertir. En 1877, al terminar la guerra, las finanzas eran precarias porque si bien el Estado Soberano de Antioquia contó con los recursos para auspiciar la guerra y para invertir en la milicia, se había menoscabado la integridad del tesoro público, afectando directamente al desarrollo social y como tal a la educación, por lo que el progreso y el restablecimiento de su normalidad fue lento.

El 7 de julio de 1877, a partir del decreto número dos expedido por el jefe civil y militar del estado de Antioquia, el presidente Julián Trujillo ordenó la reapertura de las escuelas normales con el fin de que la formación de estudiantes y ciudadanos idóneos no se estancara en su instrucción<sup>32</sup>. Ello debía hacerse progresivamente, en la medida que el patrimonio lo

32. Julián Trujillo, “Decreto número dos”, *El Preceptor*, 5 de septiembre de 1877, 4.





permitiera, razón probable de que la matrícula de alumnos en los establecimientos educativos hubiera sido escasa, pues los padres debían suplir algunos gastos, tales como las reparaciones a los bienes y la adquisición de implementos y útiles escolares. Por otra parte, los estudiantes que estuvieron becados antes de la guerra pudieron seguir disfrutando de este beneficio luego de aprobar un examen de conocimientos; aquellos que tomaron las armas a favor del gobierno conservador sufrieron las consecuencias con la nulidad de sus becas.

La Universidad de Antioquia, que cerró sus instalaciones debido a la guerra para ser utilizadas como cuartel de las tropas liberales, padeció una afectación en sus bienes, mobiliario, útiles y equipos escolares. Al momento de su reapertura en 1878, con el nombre de Colegio Central de la Universidad, se encontraba desprovista de implementos necesarios para ejercer sus funciones educativas, lo que llevó a que el rector Rafael Campuzano hiciera diferentes solicitudes al gobierno estatal<sup>33</sup>. El 4 de enero de 1878 este directivo informó que las clases correspondientes a los cursos de la Escuela de Artes y Oficios se iban a dar desde el día 10 del mismo mes, pero que las clases de las escuelas de Medicina y Cirugía, Jurisprudencia y Ciencias Políticas debían esperar hasta alcanzar un número “suficiente” de alumnos matriculados<sup>34</sup>.

También se arguyeron razones financieras y de condición de las instalaciones físicas, es decir, habría apertura en la medida en que se restablecieran las instalaciones y se adquirieran los elementos necesarios para una cómoda y justa prestación del servicio<sup>35</sup>. Para tal fin el rector presentó una petición a la Superintendencia de Instrucción Pública para que la Universidad fuera provista de diferentes materiales tales como: “[...] tinta para copiar, caja de lápices para el tablero, lámparas, faroles, baldes de metal” entre otros, aduciendo que eran de gran importancia<sup>36</sup>. Una serie de solicitudes del mismo tipo abundan en los archivos y en una de estas se asegura que se “sufría un gran perjuicio por falta de algunos muebles altamente indispensables para el ordenado, cómodo y conveniente servicio de las clases y demás actos del Colegio Central”<sup>37</sup>. También se pidieron implementos gimnásticos para la realización de ejercicios físicos e instrucción de los jóvenes, principalmente porque, según el rector, “influyen muy notablemente en la moralidad de los jóvenes, no dejándoles tiempo para que sus inteligencias se distraigan con ideas que puedan hacer conseguir prácticas

---

33. (1878), en AHA, República, Regeneración, t. 2086, doc. 7, ff. 257r, 274r-275r.

34. (1878), en AHA, República, Regeneración, t. 2086, doc. 7, f. 234r.

35. (1878), en AHA, República, Hacienda Provincial, t. 3753, doc. 7, f. 327v.

36. (1878), en AHA, República, Regeneración, t. 2086, doc. 7, f. 257r.

37. (1878), en AHA, República, Regeneración, t. 2086, doc. 7, f. 274r.



perniciosas”<sup>38</sup>; de donde se infiere que el régimen liberal también comportaba un dispositivo moral y de instrucción encaminada a la preparación de una población dócil y obediente.

En cuanto al presupuesto invertido por la administración antioqueña mediante el Departamento de Instrucción Pública, se hizo una relación de gastos extraordinarios para el año de 1878, en donde se presentó la lista correspondiente a todos los dineros invertidos en la Universidad (ver tabla 3). El análisis de esta información hace posible observar las prioridades: adquisición de muebles para las oficinas, implementos de aseo, pago de trabajadores, gastos de instrucción y compra de materias primas para la Escuela de Artes y Oficios. La cifra total aproximada fue de 51.872 pesos anuales, según una publicación dada en el registro oficial<sup>39</sup>.

**Tabla 3.** Gastos más relevantes de la Universidad de Antioquia en el año 1878

Sueldo de los trabajadores	\$45.504
Gastos del rector y del consejo universitario	\$120
Aseo y limpieza del edificio	\$120
Útiles como esponjillas, cepillos, clavos, esqueletos de matrícula, cuadros de listas y diplomas	\$2.248
Gastos de instrucción hasta para 20 alumnos por cuenta del Estado	\$144 cada uno.
Compra de materias primas en la Escuela de Artes y oficios	\$1.000

*Fuente:* Juan H. White Blake, “Registro”, *Boletín Oficial*, Medellín, 28 de febrero de 1878, 465.

Teniendo en cuenta el análisis hecho con los documentos encontrados en el fondo República del Archivo Histórico de Antioquia, efectivamente se comprueba que las consecuencias de la guerra sobre los bienes e instalaciones de la Universidad de Antioquia fueron devastadoras y afectaron su funcionamiento y desarrollo académico. No le resultó una tarea fácil al Partido Liberal, que tomó las riendas del gobierno, sacar adelante la educación superior de los ciudadanos. Las dificultades presupuestales se convirtieron en cuello de botella y fue de manera lenta y por gestión del rector y los directivos de la Superintendencia de Instrucción Pública que se fueron resolviendo los problemas locativos, de mobiliario e implementos escolares.

38. (1878), en AHA, República, Regeneración, t. 2086, doc. 7, f. 257v.

39. White Blake, “Registro”, 465.



## **Conclusiones**

---

Se infiere que el siglo XIX colombiano, convulso en el aspecto bélico, involucró cada una de las partes integrantes de la sociedad y que el interés del hombre, respecto a la visión del mundo y la subsecuente instrumentalización de la política, lo hacen adecuar cualquier realidad para la obtención de un ideal. El concepto del ciudadano como sujeto partícipe de una sociedad, cumplidor de sus deberes y garante de unos derechos, vira en medio de un torнадо de eventos interesados para la consecución de un proyecto político de Estado nación, y que, al parecer, retoma las máximas de Héctor, Aquiles, Patroclo, Menelao y Agamenón; constructos de Homero. De esta forma, el héroe encarna y encumbra los valores del sujeto que pretende el Estado consolidar para su propia defensa y se vale del discurso religioso o no, para cohesionar en un mismo fin la defensa sobre una visión de la sociedad y lo mejor para ella.

Consecuentemente, esta investigación ofrece las evidencias suficientes para concluir que la educación frente a la política cumple un papel meramente subordinado y provechoso. La institucionalización del proyecto extiende sus redes y alcances precisamente por este medio, pero la excluye de su ámbito natural y la lleva a fronteras de adoctrinamiento patriótico o religioso con fines militares. A fin de cuentas, tanto liberalismo como conservadurismo se convierten en representaciones humanas filiadas con intereses disímiles en apariencia, pero que persiguen un solo objetivo: cohesión social y obediencia a la causa, y que para alcanzar con eficacia se aúnan con razones que involucran el ideario colectivo.

Es, por lo tanto, ineludible un mayor interés en la historia de la educación, pues según las evidencias es artífice de nuestra sociedad misma, tal y cómo es concebida hoy. Y a propósito de los últimos debates que se han despertado a nivel nacional sobre la educación pública y su relación con este artículo, es pertinente pensarse en este nuevo escenario, donde la educación sigue subordinada a la política y a lineamientos internacionales de *utilidad*, acerca de la conveniencia de ciertos contenidos. Que este artículo sea entonces, dentro de las limitaciones que pueda contener, una oportunidad para que otras investigaciones sigan desentrañando el papel decisivo de la educación en la formación de la sociedad.



## **Bibliografía**

### **Fuentes primarias**

#### **Archivos**

Archivo Histórico de Antioquia (AHA), Medellín-Colombia. Sección: República, Fondos: Regeneración; Hacienda Provincial.

#### **Documentación primaria impresa**

Álvarez, Aquilino. "Deber". *El Deber*. Medellín, 4 de mayo 1876.

Berrío Rojas, Pedro Justo. *Código militar del Estado Soberano de Antioquia*. Medellín: Imprenta del Estado, 1869.

Berrío Rojas, Pedro Justo. "Cuadro Sinóptico". *El Monitor*. Medellín, 28 de enero de 1874.

Berrío Rojas, Pedro Justo. "Decreto". *El Monitor*. Medellín, 31 de enero de 1872.

Calle, Venancio. "El general Trujillo i su ejército". *La Libertad*. Medellín, 19 de mayo de 1877.

Dirección General de Instrucción Pública. "Contrato celebrado entre los señores Secretario de gobierno del Estado y Eugenio Lutz". *El Monitor*. Medellín, 6 de marzo de 1872.

Director de Instrucción Pública. "Decreto II en que se nombra empleados de la escuela de artes y oficios". *El Monitor*. Medellín, 5 de enero de 1876.

José Ignacio. "Circular". *Repertorio Eclesiástico*. Medellín, 5 de agosto de 1876.

Martínez Benítez, Ramón. "Oficio en el que se cuenta de la ejecución de un decreto". *El Monitor*. Medellín, 15 de marzo de 1876, 210.

Pérez Roque, Felipe. *Geografía general física y política de los Estados Unidos de Colombia y geografía particular de la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1883.

Pineda, Nazario. "Educación e Instrucción". *Novedades*. Medellín, 7 de septiembre de 1877.

Santamaría, Eustacio. "Secretaría de Estado en el despacho de gobierno". *El Monitor*. Medellín, 24 de enero de 1872.

Trujillo, Julián. "Decreto número dos". *El Preceptor*. Medellín, 5 de septiembre de 1877.

Villa Piedrahíta, Recaredo de. "Alocución del presidente del Estado Soberano de Antioquia a sus conciudadanos". *Boletín Oficial*. Medellín, 8 de agosto de 1876.

Villa Piedrahíta, Recaredo de. "Decreto XXVI sobre la enseñanza militar en la Universidad del Estado". *El Monitor*. Medellín, 16 de febrero de 1876.

White Blake, Juan H. "Registro". *Boletín oficial*. Medellín, 28 de febrero de 1878.



## Fuentes secundarias

- Arango, María Cristina. *Publicaciones periódicas en Antioquia 1814-1960: del chilabete a la rotativa*. Medellín: Universidad EAFIT, 2006.
- García Estrada, Rodrigo. "Extranjeros en Medellín". *Boletín Cultural y Bibliográfico* 34, n.º 44 (1997): 103-120.
- Ortiz Mesa, Luis Javier. *Obispos, clérigos y fieles en pie de guerra. Antioquia, 1870-1880*. Medellín: Universidad de Antioquia. Universidad Nacional de Colombia, 2010.
- Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín. *Medellín ciudad tricentenaria, 1675-1975: pasado, presente y futuro*. Medellín: Sociedad de Mejoras Públicas, 1975.
- Tirado Mejía, Álvaro. *Aspectos sociales de las guerras civiles en Colombia*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, 1995.
- Uribe, María Teresa. *Universidad de Antioquia. Historia y presencia*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1998.



**QUIRÓN**

---

Revista de estudiantes  
de Historia

DOSSIER **HISTORIA PÚBLICA**

**Vidas paralelas: la *Historia Digital* y su relación con los *Historical Game Studies*. Una breve reflexión sobre el uso crítico de los videojuegos en la disciplina histórica**

Fabián Calderón Martínez  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Vol. 5, N° 9-10

Julio - diciembre 2018 / Enero - junio 2019

e-ISSN: 2422-0795



**QUIRÓN**

Revista de estudiantes  
de Historia



# QUIRÓN

---

Revista de estudiantes  
de Historia





# **Vidas paralelas: la *Historia Digital* y su relación con los *Historical Game Studies*. Una breve reflexión sobre el uso crítico de los videojuegos en la disciplina histórica\***

Fabián Calderón Martínez\*\*

## **Resumen**

---

Los videojuegos son productos de alta tecnología diseñados como herramientas para el entretenimiento digital. Pese a las innovaciones o transformaciones que han sufrido desde sus orígenes en 1947, muchos investigadores de las áreas de ciencias sociales y humanidades han negado o ignorado su posibilidad de estudio porque lo siguen asociando peyorativamente al orden de la ociosidad y la puerilidad. Sin embargo, el siglo XXI vino acompañado de una renovación en torno a la reflexión histórica y la nueva tecnología digital, incluida la de los videojuegos, los cuales fueron abordados por dos campos de estudio llamados *Historical Game Studies* e *historia digital*; cada uno con propuestas interesantes. Este trabajo señala algunas de sus convergencias y disyuntivas para aclarar el panorama actual de los videojuegos y su relación con la disciplina histórica.

**Palabras clave:** historia, narrativa, tecnología digital, teoría, simulación, videojuegos.

---

\*Recibido: 16 de agosto de 2018. Aprobado: 10 de diciembre de 2018. Modificado: 10 de enero de 2019. Este artículo es la continuación de la tesis de licenciatura que lleva como título "El Homo-ludens en el siglo XXI: una revisión historiográfica del discurso en el videojuego", defendida por examen profesional el 5 de junio de 2018.

\*\*Licenciado en Historia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Puebla, México). Correo: faf\_9@hotmail.com



# Parallel Lives: The *Digital History* and its Relationship with *Historical Game Studies*. A Brief Reflection on Critical Use of Video Games in Historical Discipline

## Abstract

The video games are high-tech products designed as tools for digital entertainment. Despite the innovations or transformations, they have undergone since their origins in 1947, many scholars in the areas of Social Sciences and Humanities have rejected or ignored the possibility of studying video games, with disdain, having associated video games with idleness and puerility. However, the twenty-first century saw a renewal in historical reflection and new digital technology, video games included, which dealt with the topic in two fields of study called *Historical Game Studies* and *Digital History*, both fields with interesting proposals. The present paper points out some of their convergences and dilemmas, clarifying the current panorama of video games and their relationship with the discipline of history.

**Keywords:** Digital technology, history, narrative, simulation, theory, video games.

## Introducción

Durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) las principales potencias —Alemania, Unión Soviética, Estados Unidos y Gran Bretaña—, destinaron gran parte de sus esfuerzos a la financiación de la industria militar con el objetivo de desarrollar tecnologías que les permitieran ventajas en el escenario bélico. En la década de 1950 dicha innovación tecnocientífica derivó en la aparición de los primeros sistemas computacionales en los centros de investigación dedicados a la física matemática, permitiendo los primeros experimentos en simulación, cálculo militar e inteligencia artificial. No obstante, el alto coste en los precios de producción de la época provocó que solamente hasta la década de 1970 las computadoras comenzaran a ser accesibles al público en general, presentándose como microcomputadoras u ordenadores para uso personal<sup>1</sup>.

---

1. Paul E. Ceruzzi, *A History of Modern Computing* (Massachusetts: The MIT Press, 1998), 5-6.



Dicho momento significaría un giro total en la relación entre el hombre y la máquina. La sencillez que suponían los lenguajes de programación en los ordenadores personales como *BASIC*, permitía a los usuarios la creación y manipulación de software para crear nuevos, diversos y complejos programas de cómputo diseñados para fines específicos. Desde las telecomunicaciones o la utilización de bases de datos con fines académicos hasta la experimentación artística, las computadoras estaban revolucionando la forma como la sociedad estaba interactuando con la alta tecnología. Aunque imperceptible en aquel momento, los cambios estaban reconfigurando los modos de organización laboral, de producción científica y estética, y de sociabilización. Se estaba gestando un cambio cultural con lo digital, que, al manifestarse mediante una interfaz, propició la cultura visual digital<sup>2</sup>.

Pese a sus grandes posibilidades, la tecnología digital seguía teniendo sus detractores no solo en el público en general, sino también en el mundo académico, principalmente en las áreas de las ciencias sociales y humanidades que no estaban acostumbradas a trabajar completamente con este tipo de herramientas. Fue la revolución tecnológica de los años noventa, aquella que propició la telefonía celular, la tercera dimensión (3D) o la creación del internet 1.0, aunado con el relevo generacional de nuevos investigadores y académicos, la que generó un cambio de mentalidad en cuanto al uso de las nuevas tecnologías. Esto no significaba que anteriormente no existieran proyectos o corrientes de investigación, grupos académicos o revistas profesionales sobre este tipo de temas, solo que su número era muy reducido y su difusión muy limitada, focalizada a ciertos lugares.

Sobre los contactos entre la historia y la tecnología la situación no es una novedad. En las sociedades contemporáneas la tecnología ha sido asociada a las máquinas computacionales, aunque su definición refiere a la ciencia de la técnica y no exclusivamente a las redes informáticas. Por tanto, es posible precisar que en cualquier época la propia producción historiográfica ha estado condicionada por la tecnología. Tanto los materiales de registro de textos —cincel, lápiz, tinta— como los soportes —tabla, papel, pantalla—, todos son productos de su tiempo. Asimismo, dicha tecnología también influiría en la consciencia histórica de, por ejemplo, un historiador positivista del siglo XIX que no sería la misma que la de un cronista de las cortes europeas renacentistas o un escolástico medieval.

Sería durante el último cuarto del siglo XX, en el momento que las computadoras se hicieron más potentes y asequibles, cuando los historiadores comenzaron a comprender su

---

2. Andrew Darley, *Visual Digital Culture: Surface Play and Spectacle in New Media Genres* (London: Routledge, 2000), 12.



potencial para influir en el desarrollo de la disciplina histórica, principalmente en los países considerados de primer mundo de las sociedades occidentales como Gran Bretaña, Francia o Estados Unidos. Empero, los primeros acercamientos ocurrieron unas décadas antes. Entre 1950 y 1970 la reflexión histórica se concentraba en torno a tres grandes paradigmas historiográficos: el marxismo británico, el estructuralismo francés y la cliometría proveniente de los Estados Unidos. Esta última fue el punto de origen que permitiría el primer contacto entre la disciplina y la tecnología computacional.

## **1. Historia digital: un nuevo paradigma**

---

Entre 1955 y 1960 la historia económica derivó en una rama llamada historia cuantitativa. Esta tenía como fundamento la utilización del lenguaje científico basando sus métodos en el uso sistemático de fuentes y la estadística dentro del análisis histórico. En Estados Unidos la historia cuantitativa se extrapoló dando origen a la cliometría<sup>3</sup>. Junto con los aspectos económicos tradicionales y la estadística, la cliometría involucró, además, a la econometría, una rama económica que experimentaba con las nuevas tecnologías computacionales. Consecuentemente, por su estricta y rígida metodología, sus intenciones predictivas que iban en contra de la actitud positivista y por su falta de argumentación narrativa, la cliometría fue perdiendo adeptos y muy pronto fue siendo superada por nuevas corrientes historiográficas que comenzaron a surgir durante 1960 y 1970.

Al centrarse exclusivamente en el análisis de datos por medio de las computadoras, la cliometría continuó su camino más por la influencia de economistas profesionales que por historiadores económicos. Lejos de ser esto un retroceso, hacia 1980 algunos historiadores ajenos a las prácticas económicas ya reconocían plenamente el valor que podría tener la tecnología digital y sus aplicaciones a la disciplina histórica. Esta década fue el momento de las primeras manifestaciones de la historia digital, no porque esta última ya estuviera en el vocabulario de los historiadores de aquella época, sino porque existían algunos productos hiper mediáticos que ya se dedicaban a transmitir la historia con fines didácticos<sup>4</sup>. Solamente y conforme las innovaciones tecnológicas iban ganando terreno en la década de 1990, las reflexiones sobre el futuro del pasado significativo se fueron profundizando.

---

3. Jaime Aurell *et al.*, *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico* (Madrid: Editorial Akal, 2013), 261-262.

4. Edward L. Ayres, "The Pasts and Futures of Digital History", *Virginia Center for Digital History*, <http://www.vcdh.virginia.edu/PastsFutures.html> (consultado: 2 de julio de 2018).



Con el advenimiento del nuevo milenio la situación cambió radicalmente en cuanto a las posibilidades tecnológicas y su aplicación en las áreas de estudio de las humanidades y ciencias sociales. Por ejemplo, se ha llamado *giro digital* a las innovaciones técnico-metodológicas que se generan por la aplicación de las nuevas tecnologías a las prácticas disciplinarias; en los inicios del siglo XXI, las *humanidades digitales* fueron reconocidas como un campo interdisciplinario en materia de investigación y de enseñanza donde se relaciona la informática con las humanidades. Aun con mayor profundidad, se propuso el concepto *historia digital* a las investigaciones del pasado que incorporan recursos computacionales y telemáticos en las tareas de crear y comunicar conocimiento histórico<sup>5</sup>.

Hablar del nuevo paradigma digital desde los últimos veinte años también fue posible gracias al surgimiento de los lenguajes hipertextuales en las computadoras, al ascenso de los contenidos audiovisuales y la aparición del internet 2.0. Lo que consiguieron estas nuevas herramientas fue una mayor capacidad de interacción no solo entre los usuarios y las máquinas, sino también la comunicación directa y en tiempo real con muchos otros usuarios alrededor del mundo, así como la posibilidad de creación de contenidos. Siendo el internet una fuente abierta y democrática, la gran mayoría de estos contenidos generados, y ahí mismo depositados, eran y continúan siendo de carácter gratuito. Por la rapidez con que siguen apareciendo innovaciones tecnológicas, junto con la reciente incorporación al debate profesional, hoy en día todavía resulta complicado definir con precisión cuáles son los alcances y los límites estrictos de cada uno de los tres conceptos antes mencionados.

En el caso de la historia digital se puede mencionar que ya existen algunas características distintivas: la historia digital se basa en las propuestas de las humanidades digitales para procurar acercamientos metodológicos y hermenéuticos comenzando por la reflexión de formas lingüísticas y retóricas; el historiador debe dominar las nuevas prácticas digitales para producir, intercambiar y difundir el conocimiento histórico, así como el constante análisis de las nuevas tecnologías y sus posibilidades para la disciplina. Sus principales objetos de trabajo son los bancos de datos, bibliotecas digitales o archivos abiertos y, por su condición de estar ligada a la accesibilidad que permite el internet. Estaría estrechamente relacionada con la historia pública o, específicamente, a la *historia pública digital*.

---

5. Juan A. Bresciano y Tiago Gil comp., *La Historiografía ante el Giro Digital. Reflexiones teóricas y prácticas metodológicas* (Montevideo: Ediciones Cruz del Sur, 2015), 7-8, [http://lhs.unb.br/lhs/wp-content/obras/gil\\_bresciano.pdf](http://lhs.unb.br/lhs/wp-content/obras/gil_bresciano.pdf) (consultado: 11 de julio de 2018).



La falta de un consenso general sobre la delimitación exacta de la historia digital también radica por los lugares donde se produce, ya que las simetrías en la reflexión no han sido simultáneas. De acuerdo al historiador español Carlos Barros, a pesar de los recientes aportes del mundo anglosajón, Iberoamérica sobresale por ser precursora en la aplicación de la tecnología digital para la labor histórica. Por medio de una red global de investigadores vía internet, llamada *Historia a Debate*, esta página gratuita fundada en 1999 abordó por primera vez la historia digital en el año 2001, donde se presentó un manifiesto expresando que la historiografía digital no quebraría con la tradición historiográfica, en cambio, la complementarían en temas relacionados con la investigación histórica y el internet, la enseñanza de la historia y la informática<sup>6</sup>. Desde entonces, en América, gran cantidad de bibliotecas digitales *open access* han visto la luz e incluso varios journals han dedicado números a la historia digital, tal y como *Historia Crítica* en 2011.

El valenciano Anacleto Pons afirma que actualmente todo historiador es un historiador digital, incluso en estado inconsciente, ya que utiliza de alguna u otra medida las nuevas tecnologías digitales. Argumenta que esto se debe por la misma razón que antes de la era digital todos los historiadores eran historiadores análogos, aunque no se identificaran con ese nombre<sup>7</sup>. Otras tendencias como la del historiador belga Serge Noiret apuntan en otra dirección. Según su pensamiento, el hecho de trabajar con las tecnologías digitales no es suficiente para ser un historiador digital. Se necesita dominarlas, convertirlas en el objeto mismo de la producción histórica y no solamente utilizarlas como herramientas de apoyo para la investigación. Si fuese como el último caso, entonces se puede hablar de un historiador que trabaja con lo digital pero no de un historiador digital<sup>8</sup>.

De esta manera, el historiador digital bien puede permitirse mecanismos o metodologías tradicionales de la historia como el surgimiento de hipótesis, observaciones e interpretaciones tanto de datos estadísticos como de textos, ya sean físicos o digitales —en formato *.txt*, *.pdf* o *.epub*—. Sin embargo, al ser un requerimiento el dominio de la tecnología digital también debe exigirse otro tipo de fuentes —audios, videos, fotografías y mapas digitales—, promover el desarrollo de nuevas metodologías a partir de dichas herramientas e incluso tener la capacidad de la producción de estos tipos de software. Algunos

---

6. Carlos Barros, "Historia digital [8/11/01] – Debate", *Red Académica Internacional Historia a Debate*, <http://h-debate.com/historia-digital-81101/> (consultado: 13 de julio de 2018).

7. Anacleto Pons, "Anacleto Pons: Historia Digital. Conversatorio en Humanidades Digitales", YouTube video, 1:45:05, publicado por "Departamento Historia Universidad Nacional Colombia", junio 14 de 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=hIUHU4ddsSE> (consultado: 11 de julio de 2018).

8. Serge Noiret, "Historia digital e Historia pública", en *La historiografía ante el Giro digital*, 72-73.



ejemplos se encuentran distribuidos gratuitamente en internet como proyectos independientes o de instituciones académicas donde se pueden hallar mapas interactivos sobre temas en torno a la descolonización, la esclavitud en los Estados Unidos o la historia musical del mundo.

Sobre lo anterior cabe mencionar la tendencia a reflexionar con mayor profundidad un tema central dentro de la historia digital: la “visualización”. La presentación visual no es exclusiva de la historia digital pero sí forma gran parte de su trabajo. Al igual que en la metodología tradicional, las visualizaciones también requieren la selección de información que después será transformada de forma rápida en símbolos que faciliten la comunicación histórica. Esta condición le otorga la característica de ser multivariable en el sentido que permite la interpretación de dicha información desde nuevas formas, generando una contextualización más precisa y la representación del pasado en mayor complejidad<sup>9</sup>.

Las visualizaciones mayormente trabajadas en la historia digital suelen ser los gráficos estadísticos o los mapas digitales. Lo interesante es que las reflexiones sobre este asunto indican que estos no solo funcionan como material de apoyo con que el historiador argumenta su explicación, sino que la misma visualización se convierte en el propio argumento, al mismo tiempo que plantea nuevas preguntas de investigación. Esto se debe a que cada medio cuenta con capacidades retóricas propias. Ejemplos de ello serían los documentos sonoros y audiovisuales que son incapaces de ser emulados en el texto histórico, o todos los puntos clave señalados en un mapa histórico digital para resaltar un acontecimiento, los cuales no alcanzaría a cubrir un historiador en una exposición oral.

Sobre la visualización también existen otros puntos dignos a resaltar: la tecnología 3D y los ambientes virtuales simulados. A diferencia de los gráficos y los mapas digitales vectoriales, el modelaje en 3D no es estadístico ni numérico<sup>10</sup>. No obstante, esto no impide que un buen modelo que simule un objeto histórico pueda conllevar motivos de conocimiento histórico. Por ejemplo, existen maquetas digitales recreadas a escala que se presentan en los museos para que los visitantes se den una idea de cómo estaba constituida una antigua ciudad, no solo con el objetivo de enseñar dónde vivían sus habitantes, sino también para responder a la pregunta de cómo era su forma de organización social. El medio digital en 3D permitirá hacer cuestionamientos que el medio textual o la imagen plana no han conseguido.

---

9. Stephen Robertson y Lincoln A. Mullen, *Digital History and Argument* (Fairfax: Roy Rosenzweig Center for History and New Media, 2017), 21, <https://rrchnm.org/wordpress/wp-content/uploads/2017/11/digital-history-and-argument.RRCHNM.pdf> (consultado: 16 de julio de 2018).

10. Robertson y Mullen, *Digital History*, 22.



Asimismo, los modelos en 3D de carácter estático pueden inscribirse dentro de modelos dinámicos o espacial-temporales llamados simulaciones, que usualmente se manifiestan como entornos virtuales en movimiento donde se permite una exploración profunda en dicho escenario. Este punto resulta interesante dentro de la historia digital porque toca uno de los aspectos clave en torno a la interacción —inmersión— de quien esté recibiendo el mensaje. Al permitirse la libre exploración virtual de un pasado específico, el usuario de la simulación genera una experiencia particular y, al no existir un argumento textual explícito, surge la pregunta acerca del modo que interpreta el discurso histórico. Ahora, en el caso de aquellos videojuegos que pretenden representar un pasado histórico, ¿Sería acaso posible considerarlos como simuladores históricos? ¿Hay límites entre la ficción lúdica y lo real fáctico? ¿Entre el juego y lo serio?

## ***2. Historical Game Studies: del estigma a la posibilidad***

---

Para continuar es necesario comprender la evolución de los videojuegos. Estos pueden definirse como cualquier software de entretenimiento informático ya sea textual o en imágenes que utiliza una plataforma electrónica como ordenadores o consolas y que involucra uno o más jugadores en un ambiente físico o red<sup>11</sup>. Su origen, pese a las discrepancias entre varios autores, puede rastrearse hasta el año de 1947 como resultado de la financiación del gobierno estadounidense a la industria militar y la televisión. En las fábricas de la televisora Dumont Television Network, los ingenieros Estle Ray Mann y Thomas T. Goldsmith desarrollaron su “Dispositivo de Entretenimiento de Rayos Catódicos” que implicaba el control de un haz de luz que se manifestaba en forma de fotones a través de una pantalla. Pese a todo, el juego nunca logró comercializarse.

Durante las dos décadas siguientes, la experimentación con las teorías de juegos en las grandes computadoras que existían en las instituciones académicas o los centros de investigación estadounidenses como el MIT o el Laboratorio Nacional de Brookhaven, así como en las empresas privadas de telecomunicaciones e ingeniería eléctrica como Loral Electronics o la británica Ferranti, generó toda una revolución tecnológica y la aparición de una primera gran oleada de videojuegos. El problema fue que por estar condicionados a los grandes laboratorios y porque la mayoría de ellos tenía fines experimentales tales como el cálculo de datos o la simulación de trayectoria de misiles, fue imposible que estos pudieran salir de estas instituciones para ser destinados al público.

---

11. Gonzalo Frasca, “Videogames of the oppressed: videogames as a means for critical thinking and debate” (Tesis de maestría en diseño de información y tecnología, Georgia Institute of Technology, 2001), 4, <https://www.ludology.org/articles/thesis/FrascaThesisVideogames.pdf> (consultado: 18 de julio de 2018).





En 1967, Ralph Baer, ingeniero judeoestadounidense y veterano de la Segunda Guerra Mundial, desarrolló la primera videoconsola casera llamada *MagnaBox Odyssey* que contaba con doce juegos integrados. Cinco años más tarde, otro joven ingeniero llamado Nolan Bushnell creó la empresa *Atari* y se inspiraría en uno de los juegos de Baer para producir el suyo propio. Bajo el título de *PONG*, este dispositivo de rudimentaria interfaz para dos jugadores emulaba el juego de mesa *ping-pong* y se vendió como un arcade al que se le ubicó en restaurantes, bares y salas de juego por todo Estados Unidos logrando un efecto inesperado. El juego fue bien recibido en el país y rápidamente se convirtió en un fenómeno mundial. Bajo una visión empresarial, pero con grandes impulsos creativos, Bushnell había conseguido dar origen a la industria del videojuego.

Conforme avanzaba su potencial tecnológico, muchos se preguntaron sobre las ventajas y desventajas que representaba esta nueva industria. La revolución tecnológica de los 90 permitió la aparición de los primeros juegos con tecnología 3D y con ella un realismo gráfico nunca visto. El fotorrealismo llegó acompañado de una mejor calidad de audio, narrativas complejas y la inclusión de cinemáticas que hacían ver a los juegos como verdaderas películas. Agregada esta tecnología a los géneros de guerra y de peleas, comenzó el debate sobre la violencia en los juegos y muy pronto se hizo presente la crítica y rechazo por parte de políticos, escritores y académicos. El resultado de la estigmatización fue negarle espacios de reflexión académica para ser considerado un medio con grandes posibilidades de estudio y continuó siendo visto como un juguete violento.

En 1999, en el momento que las humanidades digitales se iban introduciendo en los círculos académicos de España y el mundo anglosajón, en Noruega se estaba gestando un nuevo movimiento. El investigador especializado en literatura electrónica, Espen Aarseth, había abordado desde la narratología una propuesta que permitía la identificación de una estructura narrativa en el discurso del videojuego<sup>12</sup>. Tal y como en la historia digital, el hipertexto también era necesario para la teoría de Aarseth pero consideraba que un término más adecuado era el de "cibertexto" que, si bien exigía una lectura multimodal u opcional, su diferencia radicaba en que dicha lectura era exclusiva de lo digital.

Consideraba el concepto "extranoemático" —más allá del pensamiento— para explicar que a diferencia de la pasividad entre la lectura lineal tradicional donde el lector transforma símbolos en objetos de pensamiento, en el cibertexto la lectura va más allá porque también se actúa, se acciona. Esto implicaba que el usuario del videojuego no solo recibía pasivamente el discurso del videojuego, sino que, al poder interactuar con este,

---

12. Espen J. Aarseth, *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997), 3-8.



el usuario resultaba ser quien generaba la narrativa por medio de sus acciones. En otras palabras, cualquier camino elegido por el usuario-jugador —A, B, C, D, etc.— determinaría una trayectoria única, una narrativa específica, logrando una experiencia lectora muy particular. Con su teoría Aarseth había integrado una teoría narrativa a los videojuegos.

Muy pronto esta idea trajo sus objeciones. Según el uruguayo Gonzalo Frasca, observar los videojuegos como simples narraciones iba contra su propia naturaleza. Para el investigador sudamericano el juego se juega, no se lee. Tanto en el ajedrez como el fútbol, el deporte es acción lúdica, no pasividad lectora. De ahí que Frasca acuñara el concepto *ludología* y la categorizara como la contraparte de la narratología, desechando la propuesta tradicional que los juegos eran simples “representaciones” y consideró que un término más adecuado para definirlos era el de “simulaciones”<sup>13</sup>. La situación derivó en una serie de enriquecedoras confrontaciones entre ambos investigadores y poco a poco comenzaron a abrir camino para una nueva serie de estudios que muy pronto lograron ver la luz.

Aarseth, junto con un grupo de colaboradores de distintas nacionalidades, incluido Gonzalo Frasca, lograron crear en el 2001 la revista electrónica *Game Studies*, que hasta el día de hoy se distribuye semestralmente de manera gratuita por internet. El objetivo era posicionar a los videojuegos como el centro del debate, reflexionar sobre su condición como textos, juegos o ambos, así como manifestar la importancia cultural que tenían para las sociedades contemporáneas. Esta idea también surgió como respuesta a los ataques de la época que decían que los videojuegos eran simuladores de violencia a los que se les negaban cualquier posibilidad de crítica. Además, pese a que la industria generaba billones de dólares anualmente, no existía ninguna investigación básica que pudiera abrir nuevas perspectivas<sup>14</sup>.

Por su carácter gratuito y de alcance global, los *Games Studies* muy pronto se volvieron populares en ciertos círculos académicos del área de las humanidades y ciencias sociales, y muchos de ellos comenzaron a colaborar con la revista, forjando redes de comunicación e investigación entre institutos alrededor del mundo. La aceptación fue tal que hoy en día el concepto *Game Studies* es definido por muchos como el área de investigación profesional y no profesional que se dedica a la producción de conocimientos a partir de los videojuegos, teniendo aún como muy importante consideración la confrontación entre textos y juegos.

---

13. Gonzalo Frasca, “Simulation versus Narrative Introduction to Ludology”, en *The Video Game Theory Reader*, eds. Mark J.P. Wolf y Bernard Perron (Abingdon: Routledge, 2003), 223.

14. Aarseth, *Cybertext*, 3-8.



En el año 2005, un artículo expuesto por el investigador norteamericano William Uricchio, colocó por primera vez en la mesa de discusión la relación entre historia y videojuegos. Su propuesta giraba en torno al análisis de la representación —o simulación— del pasado y la estimulación de prácticas relacionadas a la historia mediante el uso de juegos que presentaban algún escenario histórico<sup>15</sup>. La aceptación de la propuesta de Uricchio motivó a que otros investigadores dedicados al estudio de la historia comenzaran a abordar temas más amplios y diversos: análisis sobre las estructuras de la representación histórica, géneros, subgéneros, acontecimientos históricos específicos, cultura fan, *modding*, perspectivas entre audiencia y desarrollador, prácticas en el diseño de juegos sobre historia, patrimonio histórico-cultural y pedagogía.

Para 2016, la gran cantidad de artículos y libros publicados relacionados a este tema fue motivo para que el historiador inglés Adam Chapman expusiera que los *Historical Games Studies* se podían distinguir de los tradicionales *Games Studies* en cuanto a la teoría, el contenido y los propósitos que le conciernen. Chapman los define como los estudios sobre juegos que de alguna manera representan el pasado o relatan discursos sobre él; sus aplicaciones a diferentes dominios de la actividad y el conocimiento; y las prácticas, motivaciones, interpretaciones de los jugadores de dichos juegos y demás interesados relacionados en su producción y consumo<sup>16</sup>.

### **3. ¿Convergentes o independientes?**

La historia digital y los *Historical Game Studies* (HGS) comenzaron a ser reconocidos en el siglo XXI después de comprenderse que las nuevas tecnologías computacionales habían llegado no solo para quedarse sino para transformar radicalmente grandes aspectos de las sociedades contemporáneas. La globalización solo fue posible a través de ellas. Empero, pese a vivir en tiempos de la comunicación en tiempo real a escala global, ambas áreas de investigación surgieron como propuestas independientes y desde distintos lugares; pero muy pronto fueron ganando adeptos gracias a que el internet seguía extendiéndose por todo el mundo, promoviendo que las nuevas investigaciones producidas digitalmente atravesaran océanos y continentes a una velocidad incomparable a la de los formatos físicos.

Podría decirse que la historia digital es un campo de estudio que poco a poco ha ganado mayor reconocimiento en el ámbito de la historia profesional y tiene un peso mucho mayor

---

15. William Uricchio, "Simulation, History and Computer Games" en *Handbook of Computer Game Studies*, eds. Joost Raessens y Jeffrey Goldstein (Massachusetts: The MIT Press, 2005), 333-335.

16. Adam Chapman, Anna Foka y Jonathan Westin, "Introduction: what is historical game studies?", *Rethinking History* 21, n.º 3 (2016): 362, <https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256638>



que los HGS, principalmente porque el primero tiene una corta pero mayor historia que la segunda, incluidos sus antecedentes intelectuales. Asimismo, aunque la historia digital tenga también sus detractores dentro del ámbito profesional, los HGS suelen tener la mayor crítica puesto que no solo se cree que los videojuegos están condicionados a la puerilidad, la banalidad o la ociosidad, sino porque al estar ligados a las industrias del entretenimiento, su capacidad de representar un pasado no es acertado, es decir, que no existe una precisión a la hora de ofrecer datos históricos puesto que su fin último es la diversión y el placer<sup>17</sup>, no la búsqueda de un conocimiento considerado histórico, *in stricto sensu*.

Es por esa misma razón que los HGS han buscado la razón de su existencia en la teoría y la filosofía de la historia. Mientras que la historia digital se compromete a desarrollar formas de producir conocimiento histórico a partir de nuevas metodologías que propician las tecnologías digitales complementando las estructuras tradicionales de la historia, los HGS buscan sustento teórico desde pensamientos que surgieron en la segunda mitad del siglo XX, como el posestructuralismo y el posmodernismo. Se basan en la idea de que al ser despreciados por la tradición moderna surgida en el siglo XIX y su aire positivista —porque sus métodos no remiten ni al archivo tradicional, ni a las fuentes primarias o exclusivamente al texto físico—, entonces se apegan a las ideas narrativistas, a la condición del imaginario o la virtualidad, a los usos públicos del pasado y a la construcción de subjetividades.

Por otro lado, en la historia digital también se cuestionan ciertos aspectos de la teoría moderna de la historia. El italiano Giancarlo Monina coincide en que dentro de ella se debe involucrar la reflexión sobre el uso público de la historia y el *performance*<sup>18</sup>. Quizás esta referencia, junto con las influencias antes mencionadas sobre la visualización, los modelos 3D y los simuladores, hayan logrado que algunos autores como Stephen Robertson y Lincoln A. Mullen aceptaran a ciertos videojuegos como objetos de estudio dentro de la historia digital. Estos no serían otros que aquellos pertenecientes a los *Serious Games*<sup>19</sup>, un género de videojuegos conceptualizado recientemente, pero que puede rastrearse desde sus orígenes y que tiene como objetivo la educación, el entrenamiento o el condicionamiento del jugador sobre algún asunto considerado de seriedad<sup>20</sup>, tal y como adiestramiento militar, salud pública o enseñanza de la historia.

---

17. Sobre la crítica al entretenimiento contemporáneo, la diversión y el placer, la principal crítica proviene de la tradición marxista, específicamente de la Escuela de Frankfurt de mediados del siglo XX.

18. Giancarlo Monina, "Storia digitale. Il dibattito storiografico in Italia", *Memoria e Ricerca*, n.º 43 (2013): 185, doi: 10.3280/MER2013-043012

19. Robertson y Mullen, *Digital History*, 21.

20. Michael Zyda, "From Visual Simulation to Virtual Reality to Games", *Computer* 38, n.º 9 (2005): 26, doi: 10.1109/mc.2005.297



En este sentido, mientras que los HGS reflexionan con cualquier videojuego que utilice o se aproxime a la representación o la simulación de un pasado específico, la historia digital es mucho más cuidadosa en cuanto a su pretensión de distinguir qué es históricamente válido, basándose en la tradición moderna de la historia. Un ejemplo es *Oregon Trail*<sup>21</sup>, creado en 1971 en Minnesota por tres estudiantes del Carleton College: Don Rawitsch, Paul Dillenberger y Bill Heinemann. A este juego se le considera el primero diseñado para la enseñanza histórica. Su posibilidad se debió porque a finales de la década de 1960 el campo de estudio *computación educativa*<sup>22</sup> promovió una serie de proyectos académicos donde se forjaron vínculos entre universidades y colegios locales por todo Estados Unidos. Su aplicación fomentó las primeras convergencias entre lúdica, tecnología digital y educación.

Su objetivo era la enseñanza del recorrido de los pioneros estadounidenses en el siglo XIX que pretendían alcanzar las tierras vírgenes más allá de las Montañas Rocallosas, pasando por grandes inconvenientes como enfermedades, asaltos de bandidos, ataques de animales salvajes e inclemencias del clima. Si bien la primera versión fue un juego basado en texto, en la versión de 1974 el pasado se representaba con imágenes demostrativas de elementos históricos como carromatos o edificios, y textos con los que interactuaba el jugador dándole la oportunidad de elegir un cierto número de opciones como compraventa de productos para el viaje como medicinas o alimentos, con el fin de sobrevivir la travesía. El juego terminó siendo muy popular entre los niños durante las décadas de 1980 y 1990.

Retomando algunas características de la historia digital se ha mencionado que cada medio produce o posee capacidades de argumentación propias, una retórica particular. De esta forma es posible asumir que *Oregon Trail* tiene mayor ventaja que otros medios en promover el conocimiento histórico puesto que está conformado no solo por textos que describen la historia, sino que también posee imágenes o símbolos que no necesariamente requieren de explicación ya que el mensaje en conjunto logra dicho efecto. Asimismo, el potencial interactivo del videojuego permite lo referido por Gonzalo Frasca: que en un juego sobre historia no se está leyendo una representación o texto histórico, en cambio, lo que se tiene por delante es una simulación histórica, una máquina generadora de comportamientos que emulan reglas físicas y ambientes pasados con los que interactúa el jugador. En resumen, el resultado de dicha retórica es el aprendizaje histórico mediante una lúdica digital.

---

21. Don Rawitsch, "Classic Game Postmortem: Oregon Trail", *GDC Vault*, <https://www.gdcvault.com/play/1024251/Classic-Game-Postmortem-Oregon-Trail> (consultado: 25 de julio de 2018).

22. Sinem Aslan y Charles M. Reigeluth, "A Trip to the Past and Future of Educational Computing: Understanding Its Evolution", *Contemporary Educational Technology* 2, n.º 1 (2011): 3, <http://www.cedtech.net/articles/21/211.pdf> (consultado: 19 de julio de 2018).



Por otro lado, los HGS también incluyen dentro de sus propuestas las capacidades retóricas de los juegos basando sus estudios en los trabajos de Ian Bogost y su retórica procesual<sup>23</sup>. La propuesta asume que, así como existía un ejercicio retórico en la oralidad de los filósofos griegos en la Edad Antigua, una retórica visual inmersa en las imágenes religiosas medievales para la conversión o una retórica audiovisual en los filmes o la televisión, también hay una retórica digital para el medio computacional. Sin embargo, la interacción que proponen los videojuegos es diferente a la de las computadoras. Para Bogost la retórica procesual es una capacidad única de los juegos porque implican procesos que solo pueden ser ejecutados mediante la interacción entre el usuario y la máquina, entre el juego y el jugador. El videojuego genera signos y símbolos a partir de la reacción o movimientos del jugador y viceversa, es un proceso inmediato y continuo mientras se ejecute la simulación.

La retórica procesual asume que cualquier videojuego posee capacidades retóricas propias, incluyendo los videojuegos sobre historia. Que cualquier videojuego que utilice al pasado como discurso, de alguna manera logrará tener efectos en el aprendizaje histórico del jugador. El problema de todo esto es definir qué es un videojuego sobre historia. Los HGS han realizado bastantes esfuerzos teóricos para lograr encontrar puntos que permitan dilucidar si un juego sobre historia no es más que una ficción verosímil, puesto que en muchos casos el pasado solo se utiliza como ambientación, pero no como el argumento mismo. En este sentido, se pueden hablar sobre juegos ambientados en la Segunda Guerra Mundial, pero con personajes y pequeñas historias ficcionales, asemejándose más a una novela histórica que a un libro de historia. Más ficción literaria, menos historia fáctica.

De ahí que los HGS sean tan criticados por la teoría moderna y hayan encontrado refugio en las teorías posmodernas como el narrativismo de Hayden White. En 1973 las ideas de White retomaron el viejo debate sobre los límites existentes entre la historia y la literatura; específicamente por el uso de herramientas literarias, como las figuras retóricas a la hora de representar el pasado en el texto u obra histórica. Esto supone que, aunque el pasado haya formado parte de la realidad fenoménica, es el historiador quien utiliza su intelecto, ingenio o estilo para preconfigurar el campo histórico e inscribirlo en un relato histórico<sup>24</sup>. A diferencia de la teoría moderna basada en ciertos preceptos científicos u

---

23. Ian Bogost, *Persuasive Games. The Expressive Power of Videogames* (Massachusetts: The MIT Press, 2007), ix.

24. Hayden White, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2014), 16-17.



objetivos, para White y otros personajes anteriores a él como Louis O. Mink o Arthur Danto, la historia era subjetiva, estética y condicionada a los intereses de cada historiador. De esta forma, la historia no se comprendería exclusivamente por la existencia real de un hecho u acontecimiento, sino de la forma argumentativa de la estética de la narrativa.

Con lo anterior, lejos de lograr una teoría firme que sustente los HGS como un campo de estudio dentro del orden tradicional de la historia moderna, el resultado pareciera ser el contrario. En general, dentro de muchas estructuras del pensamiento posmoderno, no en todas, se asume que el principal objetivo no debería implicar volver a teorizar la historia, puesto que ello la vincularía una vez más al orden de la historia moderna. Por otro lado, sin aceptar las ideas más radicales, los esfuerzos del posmodernismo tampoco son inútiles. A diferencia de la historia digital que se concentra únicamente en los *Serious Games*, los HGS han logrado atravesar fronteras nunca vistas con respecto a la historia tradicional y los videojuegos, abordando nuevas posibilidades de estudio.

Los HGS han permitido observar el carácter histórico-discursivo subyacente en cada juego que pretenda de alguna forma presentar un acontecimiento histórico. Es decir, que, aunque no exista precisión histórica exacta en cuanto al contenido histórico de estos juegos o incluso utilicen historias ficticias que sirvan como analogías históricas, existen numerosos trabajos que han abordado temas sobre los usos y abusos de la memoria histórica. Así se logra comprender que, aunque hoy en día existe una mayor democratización o libertad en cuanto a los usos del pasado —tanto en su producción como en su consumo—, son las grandes industrias del entretenimiento digital las que se encargan de distribuir dichos discursos al público, reafirmando su hegemonía cultural y reproduciendo tropos que destruyen, nublan o ignoran memorias e identidades históricas.

Por ejemplo, algunos de los juegos de acción en primera persona (*First-person shooter*) desarrollados por empresas europeas o estadounidenses y basados en algún acontecimiento histórico, usualmente utilizan a la periferia como escenario bélico —Medio Oriente, América Latina o Europa del Este— presentando eventos históricos donde la intervención occidental no suele debatirse, sino justificarse y hasta glorificarse. Por otro lado, las plataformas de distribución digital por internet como Steam, la nueva ola de desarrolladores independientes en todo el mundo, la cultura fan, el *modding* y el hacktivismo han permitido recuperar algunos espacios perdidos permitiendo la reivindicación histórica y apostando por materiales culturales que levantan la voz contra la presión de las historiografías dominantes. En resumen, los HGS abrieron un nuevo frente de batalla para la historia, donde comienza a cuestionarse lo que Raymond Williams hizo sobre la televisión o Marc Ferro en el cine.



Por todo lo anterior, cabe preguntarse si los HGS tendrán un espacio dentro de la historia digital o si por sus formas tan específicas le valdrían su propia independencia. Al centrarse más en el carácter metodológico, la historia digital no ha abordado asuntos tan profundos desde la teoría y la filosofía de la historia, tal vez porque en este momento no se vea en la necesidad. Por otro lado, pese a las convergencias entre ambas, los HGS se consideran la herencia de los *Game Studies*, no de la historia digital. Ni los grandes teóricos como Matthew Kapell, Andrew Elliott o Adam Chapman han puesto estas consideraciones a debate, probablemente porque su intención es la independencia de su campo. Aún con todo, inscribir los HGS dentro de planes curriculares también resultaría arriesgado teniendo en cuenta que aún ellos mismos se consideran contra la pared, en actitud defensiva, algo que subyace más por ignorancia al tema por parte ajena, que por posibilidad reflexiva.

## Conclusiones

La *historia digital* y los *Historical Game Studies* se caracterizan porque utilizan la tecnología digital como medio para la construcción de conocimiento histórico y han logrado reconocer al videojuego como una herramienta tecnológica diseñada para el entretenimiento que cumple una función sociocultural. A pesar de que ambos campos de estudio cuentan con sus propias delimitaciones teóricas marcadas por distintos pensamientos historiográficos, existe un par de puntos compartidos que ofrecen cierta claridad al complejo panorama que representan los videojuegos para la disciplina histórica actualmente. El primer punto es que ambos campos han aceptado la idea de que es posible representar virtualmente elementos o escenarios cargados de significaciones históricas mediante el uso de simuladores. Para ello, tanto los HGS como la historia digital han reflexionado sobre la retórica y la argumentación con la finalidad de comprender qué hace que estos elementos representados sean considerados válidamente históricos.

El segundo punto es el género *Serious Games*. Si bien la historia digital rechaza la mayoría de los videojuegos como posibilidades de reflexión histórica, coincide junto con los HGS que los *Serious Games* escapan a esta caracterización porque están diseñados exclusivamente con fines educativos, de entrenamiento o condicionamiento sin apartar sus cualidades lúdicas. Esto significa que ambos campos aceptan dentro de sus reflexiones todos aquellos videojuegos diseñados específicamente para la enseñanza histórica puesto que su intencionalidad es promover el hecho histórico tal y como fue. Habrá que ver en qué medida este género seguirá siendo analizado por ambos campos puesto que aún quedan muchas interrogantes sobre las implicaciones de la seriedad que exigen algunos juegos.





Una de estas cuestiones puede relacionarse con la historia pública. De la misma forma que actualmente vemos un creciente número de archivos históricos digitales abiertos —*open access*— de revistas electrónicas gratuitas que hablan sobre este tipo de temas como *Game Studies*, también existe un gran número de desarrolladores de videojuegos que se han unido al mundo del software libre. Desde pequeños colectivos como la “Molleindustria” que presentan sus juegos en formato *flash* y que critican todo lo relacionado con el sistema capitalista imperante, hasta grandes producciones como el multijugador “America’s Army”, vinculado con la página oficial del ejército estadounidense, existe un aumento en el número de juegos gratuitos con temáticas más complejas. Si se acepta la idea de que los juegos cuentan con la capacidad de reflejar la realidad social, hay que analizar seriamente en qué medida se está representado, simulando y consumiendo dicha información en tiempos de la era digital.

## **Bibliografía**

- Aarseth, Espen J. *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.
- Aslan, Sinem y Charles M. Reigeluth. “A Trip to the Past and Future of Educational Computing: Understanding Its Evolution”. *Contemporary Educational Technology* 2, no. 1 (2011): 1-17, <http://www.cedtech.net/articles/21/211.pdf> (consultado: 19 de julio de 2018).
- Aurell, Jaume; Catalina Balmaceda, Peter Burke y Felipe Soza. *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Madrid: Editorial Akal, 2013.
- Ayres, Edward L. “The Pasts and Futures of Digital History”. *Virginia Center for Digital History*, <http://www.vcdh.virginia.edu/PastsFutures.html> (consultado: 2 de julio de 2018).
- Barros, Carlos. “Historia digital [8/11/01] – Debate”. *Red Académica Internacional Historia a Debate*, <http://h-debate.com/historia-digital-81101/> (consultado: 13 de julio de 2018).
- Bresciano, Juan y Tiago Gil. *La Historiografía ante el Giro Digital. Reflexiones teóricas y prácticas metodológicas*. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur, 2015, [http://lhs.unb.br/lhs/wp-content/obras/gil\\_bresciano.pdf](http://lhs.unb.br/lhs/wp-content/obras/gil_bresciano.pdf) (consultado: 11 de julio de 2018).
- Bogost, Ian. *Persuasive Games. The Expressive Power of Videogames*. Massachusetts: The MIT Press, 2007.
- Ceruzzi, Paul E. *A History of Modern Computing*. Massachusetts: The MIT Press, 1998.
- Chapman, Adam. *Digital Games as History: Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practices*. Nueva York: Routledge, 2016.
- Chapman, Adam, Anna Foka y Jonathan Westin. “Introduction: What is historical game studies?”. *Rethinking History* 21, no. 3 (2016): 358-371, doi:10.1080/13642529.2016.1256638



- Darley, Andrew. *Visual Digital Culture: Surface Play and Spectacle in New Media Genres*. London: Routledge, 2000.
- Frasca, Gonzalo. "Videogames of the oppressed: videogames as a means for critical thinking and debate". Tesis de maestría en diseño de información y tecnología, Georgia Institute of Technology, 2001.
- Frasca, Gonzalo. "Simulation versus Narrative Introduction to Ludology". En *The Video Game Theory Reader*, editado por Mark J.P. Wolf y Bernard Perron, 221-236. Abingdon: Routledge, 2003.
- Kapell, Matthew y Andrew Elliot. *Playing with the Past. Digital Games and the Simulation of History*. Nueva York: Bloomsbury, 2013.
- Monina, Giancarlo. "Storia digitale. Il dibattito storiografico in Italia". *Memoria e Ricerca*, no. 43 (2013): 185-202, doi: 10.3280/MER2013-043012
- Pons, Anaclét. "Anaclét Pons: Historia Digital. Conversatorio en Humanidades Digitales", YouTube video, 1:45:05. Publicado por "Departamento Historia Universidad Nacional Colombia", junio 14 de 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=hiUHU4ddsSE> (consultado: 11 de julio de 2018).
- Rawitsch, Don. "Classic Game Postmortem: Oregon Trail". *GDC Vault*, <https://www.gdcvault.com/play/1024251/Classic-Game-Postmortem-Oregon-Trail> (consultado: 25 de julio de 2018).
- Robertson, Stephen y Lincoln A. Mullen. *Digital History and Argument*. Fairfax: Roy Rosenzweig Center for History and New Media, 2017, <https://rrchnm.org/wordpress/wp-content/uploads/2017/11/digital-history-and-argument.RRCHNM.pdf> (consultado: 16 de julio de 2018).
- Uricchio, William. "Simulation, History and Computer Games". En *Handbook of Computer Game Studies*, editado por Joost Raessens y Jeffrey Goldstein, 327-338. Massachusetts: The MIT Press, 2005.
- White, Hayden. *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Zyda, Michael. "From Visual Simulation to Virtual Reality to Games". *Computer* 38, no. 9 (2005): 25-32. <https://doi.org/10.1109/MC.2005.297>



**QUIRÓN**

---

Revista de estudiantes  
de Historia

TEMA LIBRE

**Dilemas de la historia  
de los subalternos:  
reflexiones sobre el  
quehacer del historiador**

Sharon Rojas Yacamán  
Universidad del Rosario

Vol. 5, N° 9-10

Julio - diciembre 2018 / Enero - junio 2019

e-ISSN: 2422-0795



**QUIRÓN**

Revista de estudiantes  
de Historia



# QUIRÓN

---

Revista de estudiantes  
de Historia



# Dilemas de la historia de los subalternos: reflexiones sobre el quehacer del historiador\*

Sharon Rojas Yacamán\*\*

## Resumen

Esta reflexión se apoya en planteamientos de Eric Van Young y Florencia Mallon para dar cuenta de las ventajas y los límites de historiar grupos subalternos. Se intenta responder a las siguientes preguntas: ¿Es posible conocer las *otras* voces de la historia? De ser afirmativa esta respuesta, ¿Cómo proceder? ¿Se enmarca la historia subalterna en el pensamiento posmoderno? ¿Fragmentan los estudios sobre los subalternos el conocimiento histórico al punto de olvidar la participación de las élites? ¿Homogeniza el acercamiento subalterno a su objeto de estudio? A través de una revisión crítica de argumentos, se propone que esta tendencia es benéfica para la historiografía, en tanto que posibilita contar otro tipo de historias que tengan en cuenta la complejidad de las sociedades humanas. Así, no se trata de abarcarlo todo, sino de abarcar más.

**Palabras clave:** estudios culturales, historia, historia cultural, historiografía, marginalidad.

---

\*Recibido: 2 de julio de 2018. Aprobado: 19 de septiembre de 2018. Modificado: 15 de octubre de 2018.

\*\*Estudiante de Historia de la Universidad del Rosario (Bogotá, Colombia). Correo electrónico: Sharon.rojas@urosario.edu.co



# Dilemmas of History of Subalterns: Reflections on Historian's Task

## Abstract

This reflection is based on approaches by Eric Van Young and Florencia Mallon to account for the advantages and limits of historically subordinate groups. I try to answer the following questions: Is it possible to know the other voices in the story? If this answer is affirmative, how should we proceed? Is subaltern history framed in postmodern thought? Do the studies on the subalterns fragment the historical knowledge to the point of forgetting the participation of the elites? Does the subaltern approach homogenize its object of study? Through a critical review of arguments, it is proposed that this trend is beneficial for historiography, in that it makes it possible to tell other types of stories that consider the complexity of human societies. Thus, it is not about covering everything, but about covering more.

**Keywords:** Cultural history, cultural studies, historiography, history, marginality.

## Introducción

Antes era válido acusar a quienes historiaban el pasado, de consignar únicamente las "gestas de los reyes". Hoy día ya no lo es, pues cada vez se investiga más sobre lo que ellos callaron, expurgaron o simplemente ignoraron. "¿Quién construyó Tebas de las siete puertas?" pregunta el lector obrero de Brecht.

Carlo Ginzburg, 1997

Este ensayo nace de una preocupación personal. Día a día escucho en las aulas de clase un cúmulo de críticas hacia quienes se han dedicado a hacer historia cultural, con enfoque en el estudio de los subalternos. De alguna forma se ha arraigado la creencia en que estos historiadores olvidan la agencia de la élite, homogenizan a las clases populares, carecen de una metodología clara, mezclan conceptos y teorías inoportunamente y otro par de atrevimientos. Permanecen preguntas sobre la posibilidad del conocimiento de las clases populares y sobre cómo proceder con su estudio dado el caso de que esto sea posible.



A través de esta reflexión busco explorar algunas de las grandes preguntas que se plantean cuando se hace referencia al estudio de los subalternos en la historia, con el fin de dilucidar algunas respuestas que permitan al estudiante de pregrado contemplar, o no, la posibilidad de desenvolverse desde esta perspectiva de análisis. En primer lugar, aclaro que entiendo que no es lo mismo hacer historia cultural, subalterna, microhistoria, o historia desde abajo. A pesar de contar con importantes puntos de encuentro, los cuatro acercamientos tienen orígenes distintos, siendo apoyados por escuelas diferentes y debaten sobre algunos supuestos.

No obstante, mi propósito no es elaborar una defensa a una escuela en específico. Lo que busco explorar es un común denominador en estas formas de historiar, a saber: el interés por estudiar a las personas subordinadas de alguna u otra forma dentro del espacio social. Inmediatamente aparecerán las objeciones frente a esta noción tan amplia; más adelante abordaré este problema. Por el momento, dejo claro que entenderé el enfoque de la investigación sobre los dominados bajo el nombre de “historia de los subalternos”. Ahora, debo mencionar que las posiciones desde las que abordaré el ensayo se asocian más a los aportes de la historia cultural y de los estudios subalternos, pues los autores elegidos se refieren a estas corrientes.

## **1. El debate “en contexto”**

---

Las consecuencias de la descolonización de África y Asia no se limitaron al cambio de las instituciones políticas. La emergencia de los estudios subalternos —como corriente de pensamiento crítico y escuela— es reflejo de ello. La reunión de académicos provenientes de países poscoloniales (especialmente India) en universidades inglesas y norteamericanas llevó, entre otras cosas, a la expresión de inconformidad con respecto a la forma de plantear historias nacionales. Después de todo, para los ochentas, las clases subalternas brillaban por su ausencia, o bien los intelectuales occidentales hablaban por ellas<sup>1</sup>.

Abogando por una historia no elitista y que no esencializara a las clases dominadas, intelectuales como Ranajit Guha, Gayatri Spivak y Partha Chatterjee emprendieron un proyecto editorial (1982–2005) en el que se publicaron —desde la Universidad de Oxford— ensayos centrados en la historia nacional de India. Aquí se apropió la noción de Historia

---

1. Con respecto a esto, Spivak señaló que la voz del observador occidental primaba en las historias que intelectuales marxistas escribieron sobre los subalternos colonizados. Estos últimos acabaron por ser cosificados, por perder agencia en la historia. Ver más en Gayatri Chakravorty Spivak, “¿Puede hablar el subalterno? ”, *Revista Colombiana de Antropología* 39 (2003): 297-364.





desde abajo del marxista Británico E.P. Thompson, así como el concepto gramsciano de *subalterno*. Un debate central planteado por estos pensadores fue el de la *nación*, concepto desde el cual se buscó dar agencia a grupos sociales dominados<sup>2</sup>.

## 2. Eric Van Young y Florencia Mallon: entre la historia cultural y los estudios subalternos

---

Para esta reflexión decidí apoyarme en las ideas de Eric Van Young y Florencia Mallon<sup>3</sup>. Van Young es un historiador de la Universidad de Chicago, actualmente profesor en San Diego. Su interés de estudio central es la historia latinoamericana en la Colonia y en el siglo XIX, especialmente en México. Este autor se ha desempeñado en los estudios rurales, políticos, biográficos y recientemente culturales. En su obra “La otra rebelión”, Van Young emprende una investigación sobre la historia, de las ideas y aspiraciones de la población rural del México durante las revueltas independentistas.

El historiador se separa de las grandes narrativas que han tendido a exaltar a los próceres y que han homogenizado a los mexicanos o cuanto menos, los han dividido en élites y clases populares. Así lo expresa en su introducción: “El título de mi libro tiene como fuente de inspiración esa infrahistoria: la ‘otra’ rebelión (con todas las connotaciones contemporáneas del término) distinta de la historia ‘oficial’, de importancia no menor pero más conocida, alimentada por la ideología nacionalista y el triunfalismo criollo”<sup>4</sup>.

---

2. Por ejemplo, Chatterjee criticó la comprensión del nacionalismo en tanto *movimiento político*. Se combatió la idea de que la experiencia histórica del nacionalismo en Europa occidental, en América y en Rusia proveyó formatos modulares para los nacionalismos del siglo XX. Desde dicha perspectiva, las élites nacionalistas asiáticas y africanas usaron los formatos heredados para sus propias luchas. Diferente de esto, Chatterjee propuso que el nacionalismo anticolonial fue previo a las luchas por la independencia política. En India, un elemento diferenciador del nacionalismo residió en la declaración lo espiritual como territorio soberano, en donde el poder colonial no debía intervenir. A partir de estas ideas, Chatterjee defendió que el mundo poscolonial no fue un mero receptor de la modernidad Occidental, poniendo en tela de juicio las relaciones verticales de poder y circulación de ideas entre centro y periferia. Partha Chatterjee, “Comunidad imaginada: ¿por quién?”, en *La nación en tiempo heterogéneo. Y otros estudios subalternos* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2008), 89-105.

3. Eric Van Young, *La otra rebelión. La lucha por la independencia de México, 1810–1821* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2006); Florencia Mallon, “Promesa y dilema de los estudios subalternos: perspectivas a partir de la historia latinoamericana”, *Boletín del Instituto de la Historia Argentina y Americana* 3, n.º 12 (1995): 87-116, <https://vdocuments.site/mallon-promesa-y-dilema-de-los-estudios-subalternospdf.html>.

4. Van Young, *La otra rebelión.*, 18.



En este marco, Van Young propone otra forma de estudiar la historia que implica tanto nuevos actores como otros métodos de investigación. Desde el estudio del campesinado y de las comunidades indígenas, el autor cuestiona la efectividad de la lucha por la independencia como movimiento social, sosteniendo que fuera de las diferencias en el marco político, no se presentaron cambios estructurales en los pueblos o caseríos. Se trata de un estudio que se enfoca en la continuidad antes que, en la ruptura, en la construcción de una antinarrativa que reubica a las personas del común en el centro de su propia historia<sup>5</sup>.

Lo más interesante del caso es que la investigación sobre las luchas de Independencia no fue abordada desde una perspectiva cultural desde el principio; fueron los problemas que presentó el análisis socioeconómico los que llevaron a Van Young a explorar nuevas posiciones. Considero que este autor es clave para abordar una reflexión sobre la historia subalterna, porque a pesar de plantear su libro en la línea de la historia cultural, no encuentra una oposición radical entre este acercamiento y los de otras escuelas.

Sobre la discusión entre el enfoque económico y cultural, Van Young responde en una entrevista:

No veo que estén en conflicto la historia económica y cultural. Yo creo que hay una relación de complementariedad y no de oposición. Como dije en mi conferencia, la historia económica no se trabaja tanto entre los especialistas en América Latina. No es que está fuera de moda, pero se ha visto algo desplazada por la historia cultural y política también.<sup>6</sup>

Por su parte, Mallon es historiadora de Harvard y profesora de la Universidad de Wisconsin-Madison. Se considera a sí misma como latinoamericanista, enfocada en la investigación del subcontinente, especialmente en México, Chile y Perú en los siglos XIX y XX. La investigadora es reconocida no solo por su experticia en el archivo, sino por la integración de modalidades de trabajo de otras disciplinas, como el recurso a las fuentes orales.

En "Promesa y dilema de los estudios subalternos: perspectivas a partir de la historia latinoamericana", Mallon realiza un balance sobre las ventajas de los estudios subalternos sobre América Latina y los desafíos a los que se han visto enfrentados desde sus inicios.

---

5. Eric Van Young, "De aves y estatuas: respuesta a Alan Knight", *Historia Mexicana* LIV, n.º 2 (2004): 531, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60054205>

6. Fernando Casullo, Lisandro Gallucci, y Joaquín Perren, "Existen muchos caminos a la verdad... Entrevista a Eric Van Young", *Trabajos y comunicaciones*, n.º 32-33 (2006): 35, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3863465>



La autora aborda una postura crítica desde la que defiende las malversaciones sobre esta perspectiva de análisis y señala los puntos débiles que la tocan y que deben ser tomados en cuenta por los investigadores sociales.

De ahí que considere pertinente fijarme en las obras de ambos autores; estos muestran posturas balanceadas —quizá Mallon más que Van Young— y vigentes desde las que pueden resolverse algunos problemas planteados frente a la historia de los subalternos. Mientras que Van Young aporta respuestas desde la historia cultural, Mallon postula problemas y soluciones desde su reflexión sobre el Grupo de Estudios Subalternos Latinoamericanos. Quizá este ensayo no abarque la complejidad de todo el debate, pero intentaré aprovechar la riqueza de estas dos fuentes para elaborar conclusiones provisionales.

### **3. ¿Puede historiarse la subalternidad?**

---

A través de este trabajo desarrollaré algunos interrogantes sobre la posibilidad de historiar la subalternidad: ¿es posible conocer las *otras* voces de la historia? De ser afirmativa esta respuesta, ¿cómo proceder? ¿se enmarca la historia subalterna en el pensamiento posmoderno? ¿fragmentan los estudios sobre los subalternos el conocimiento histórico al punto de olvidar la participación de las élites? ¿homogeniza el acercamiento subalterno a su objeto de estudio? A continuación, presentaré algunas de mis consideraciones.

En primera instancia, es menester preguntarse por la mera posibilidad de tener acceso al conocimiento de las *otras* voces de la historia. De inmediato sale a la luz un problema inherente al tipo de estudio apelado: ¿quiénes son esos *otros* a los que se pretende estudiar? Mallon, nos recuerda la definición que postuló Ranjit Guha en el primer volumen de “Estudios Subalternos” (1981). El autor propuso que subalterno es cualquiera que esté subordinado en materia de clase, edad, casta, género y oficio de cualquier otra forma<sup>7</sup>.

Si se tiene en cuenta esta idea y la propuesta del subalterno como sujeto cambiante —con identidad situacional— surge la noción de un campo de estudio tan amplio que acabaría por abarcar casi a cualquier tipo de ser humano. Entonces, los excluidos de estos estudios serían la ínfima porción de hombres adultos blancos europeos de clase media o alta. Ahora bien, considero que historiar *otras* voces no vale la pena solo por el hecho de

---

7. Mallon, “Promesa y dilema de los estudios subalternos”, 90.



que se trate de mujeres indígenas pobres o de hombres zambos analfabetas; el sacar a la luz la agencia de seres olvidados por las letras no acaba en la reivindicación política de la población dominada.

Teniendo en cuenta que se está hablando de la disciplina histórica, la importancia de los estudios subalternos habría de residir en la posibilidad de contar otros tipos de historias que tengan en cuenta la complejidad de las sociedades humanas. No se trata de abarcarlo todo, sino de abarcar más. Se propone entonces una visión menos ingenua de las relaciones sociales que esté abierta a aceptar los resultados de las investigaciones, aunque estos respondan o no a las convicciones políticas y académicas del investigador. Después de todo, en eso reside el redimensionamiento de la objetividad en las ciencias humanas<sup>8</sup>.

El hacer historia de los subalternos ha de partir de las pretensiones de complejizar la disciplina, de interesarse en saber qué hay detrás de la construcción de las murallas de Cartagena de Indias, salvaguardas de una ciudad colonial en la que hoy se pueden observar estatuas de conquistadores y próceres en cada plaza. La historia se ha construido desde arriba. Plantear otras formas de entenderla no significa eliminar del mapa a los favorecidos, sino de trazar nuevas relaciones entre ellos y aquellos que construyeron todo cuanto pisamos y observamos.

Así, sostengo que la amplitud del concepto no debe entenderse desde las ansias por exaltar nuevos grupos humanos, sino que debe pensarse desde la propuesta de construir nuevas visiones del pasado. Una persona que desee investigar la historia de los subalternos, más que enfocarse en la grandeza de los mapuches y pretender ser el redentor de la *Historia*, estará aportando un grano de arena a un paulatino trabajo colectivo (siempre político) de reconfiguración del tiempo pretérito (y de nuestro presente).

Una vez desarrollado este punto, es pertinente volver a la pregunta original. Teniendo en cuenta que comúnmente las personas cuya historia se busca estudiar no dejaron huellas escritas o testimonios directos, ¿es posible acercarse ellas? Esta no es una pregunta que se pueda responder

---

8. Sirve evocar las reflexiones de José García Leduc. El académico trata el tema de la objetividad y para ello recurre a Paul Ricoeur, quien sostiene que la pretensión de objetividad en el historiador, más que un requerimiento metodológico es un compromiso moral. Ello se debe a que el hombre no puede anularse en el momento de hacer historia. Que el quehacer se vea permeado por la subjetividad no es un mal vaticinio para la disciplina, esto solo sucede cuando "el historiador permite que sus intereses y parcialidades deformen el conocimiento que aspira construir". Para García Leduc, el historiador debe mostrar sus preferencias y compromisos ideológicos, mas, como dice Ricoeur, el imperativo moral que tiene es el de no permitir la perversión de los resultados por mediación de sus intereses. José M García Leduc, "Dando vueltas al asunto: el historiador al desnudo", *Historia Caribe* 2, n.º 4 (1999): 105, [http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia\\_Caribe/article/view/249](http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/249)



con un simple “sí” o “no”. Ya Van Young reconoce este inconveniente, llamándolo el “problema testimonial”<sup>9</sup>. En el caso de la insurgencia mexicana entre los años 1810–1821, el norteamericano destaca la dificultad de hallar fuentes directas de los campesinos o indígenas implicados.

Ahora, si bien estas personas no dejaron testimonios intencionalmente, es posible acercárseles a través de la lectura de juicios, testimonios de testigos, confesiones, correspondencia e informes de gobierno, fragmentos de relatos y cartas personales. Infortunadamente, este tipo de fuentes brindan información sobre determinados aspectos de la vida de las clases populares, ocultando otras que quizá podrían ser relevantes. Este es un punto problemático, pues las fuentes en las que se hace referencia a estos grupos suelen pertenecer a instituciones que escribieron por ellos. De ahí que lo que se encuentre en estos textos tienda a ser lo que las instituciones desearon dejar por escrito, no lo que las personas de clases bajas quisieron contar.

Dada la falta de evidencia sobre motivaciones materiales en las fuentes revisadas, Van Young renuncia a hacer un acercamiento socioeconómico de las revueltas mexicanas; los testimonios dan poca cuenta del agravio económico o político que podría haber motivado el comportamiento de los campesinos o indígenas<sup>10</sup>. El autor destaca que esta situación es diferente para el analista de la revolución francesa, pues los *Cahiers de doléances* permiten conocer las preocupaciones económicas del Tercer Estado, en tanto que los intereses y la configuración de poderes en la Revolución fueron muy distintos. Nos encontramos entonces ante una serie de inconvenientes que dificultan el diálogo con los subalternos. De ser posible encontrar información de primera mano, esta suele ser fragmentada e imposibilita conocer aspectos —quizá— fundamentales de las relaciones sociales en cuestión.

En este marco, parecen estrecharse las paredes para el entusiasta de la historia de la subalternidad. Mallon reconoce este mismo problema desde su posición y desde la de los integrantes del Grupo de Estudios Subalternos. Si es difícil entablar un diálogo con miembros de la élite, lo es mucho más, sino imposible, hacerlo con personas que conocemos a través escasas fuentes liberadas por la élite. Aun así, este desafío no debe implicar la abdicación de los interesados en explorar otros caminos de la historia. Afirmo Van Young que es imprescindible llegar a algún arreglo con los fragmentados e idiosincráticos residuos<sup>11</sup>.

---

9. Van Young, *La otra rebelión*, 72.

10. Van Young, *La otra rebelión*, 72.

11. Van Young, *La otra rebelión*, 73.



La otra opción sería desechar lo poco encontrado, con lo que se conseguiría menos para el oficio. Mallon concuerda con este punto, sosteniendo que la cuestión de los testimonios no puede ser remediada, pero que es necesario hacer el esfuerzo de dialogar con las fuentes para obtener la mayor cantidad de información posible. La autora explica que no se debe dejar de explorar el liberador potencial de las historias subalternas. Gracias a la semiótica y a las técnicas posmodernas hoy es más viable realizar estos intentos, y quizá en el futuro surjan nuevas formas de acercarse más a los lugares oscuros de la historia.

La profesora concluye sobre este punto que: “Las identidades y la conciencia subalternas siempre estarán un poco fuera de nuestro alcance, resistiendo los intentos de encajarlas dentro de una narrativa lineal. Pero los historiadores deben persistir en sus esfuerzos por recuperar la subjetividad subalterna, aunque sepan que es una tarea imposible”<sup>12</sup>. Es así como la falta de fuentes ha condicionado la narrativa de la historia de los subalternos, dotándola de un carácter sincrónico y fragmentado.

A pesar de esto, es preferible realizar un aporte genuino —aunque incompleto— a la historiografía de la cultura popular a formular grandes narrativas que acaben por cumplir con modelos teóricos que muchas veces no se ajustan a la realidad, pero que sirven para atar todos los cabos en estos misterios. Desde mi perspectiva, puedo decir que sea historia de las élites o de los de abajo, el acceso al pasado siempre es incompleto.

Sin embargo, lo anterior nunca ha sido una limitación para que los buenos arqueólogos desarrollen sus trabajos. Es un hecho que las fuentes son la materia prima y limitación principal del investigador, y que muchas veces las buenas intenciones se verán truncadas por ausencia de estas; pero ello no significa que el historiador deba dejar de hacer historia. Hay que recordar que el papel del científico social nunca es pasivo y que a través del cuestionamiento y diálogo con las fuentes es posible elaborar austeros pero significativos aportes.

## **4. La cuestión metodológica**

Esta discusión nos lleva al segundo interrogante en cuestión: la pregunta por la forma de explorar estas huellas. Aproximaciones hay muchas, ¿cómo elegir una? Quizá la misma escasez de las fuentes brinde algunas sugerencias para su abordaje. No siempre se puede

---

12. Mallon, “Promesa y dilema de los estudios subalternos”, 96.



proceder desde un mismo marco de análisis; este es uno de los puntos principales del argumento de Van Young en su introducción. En la documentación que fue encontrada muy rara vez las personas mencionaron que el ámbito económico fuese una preocupación esencial para la insurgencia.

El motivo de la rebelión era expresado normalmente en términos de relaciones de parentesco, de pensamiento religioso, de política comunitaria, de autobiografías y de elementos de la vida personal. Por tanto, era difícil elaborar análisis sobre intereses de clase o económicos sin añadir categorías generales que nada tuviesen que ver con el caso. En vista de lo anterior, Van Young se acerca al estudio de las revueltas desde la historia cultural, una aproximación basada en el análisis de los símbolos y códigos transmitidos de generación en generación que los grupos previos utilizan para dar significados al mundo y para transmitir entre ellos la información<sup>13</sup>.

El autor entiende la cultura como un elemento clave de la vida social, de ninguna forma autocontenido y exógeno a los grupos humanos<sup>14</sup>. Ahora bien, parece ser que la decisión del historiador no se fundamentó solo en la evidencia a la que pudo acceder. Van Young genera una serie de observaciones sobre el análisis materialista histórico, entre las que sostiene que esta perspectiva es anacrónica para alguna clase de estudios, como el del pensamiento y la acción colectiva de los mexicanos del siglo XIX.

En este marco, se exponen las dificultades que se presentan al toparse con dos modos de producción diferentes en una misma época, donde convergen formaciones económicas precapitalistas con capitalistas. El norteamericano propone que esta situación —especialmente la cosmovisión, ideología y praxis de los que hacen parte de las formaciones precapitalistas— puede ser entendida mejor a la luz de categorías culturalistas y no materialistas.

En su texto, Mallon presenta dos críticas centrales hacia el Grupo de Estudios Subalternos frente a este tema: el desconocimiento de la historia social y la primacía de la crítica textual frente al trabajo en archivo. Cabría preguntarse si Van Young cabe en el primer problema, pues en su introducción parece representar en análisis materialista desde una perspectiva ortodoxa, desde un intento de aplicar categorías y conceptos europeos

---

13. Van Young, *La otra rebelión.*, 66.

14. La cultura es entonces un medio que permea los órdenes sociales, donde sus entendimientos no son consensuales ni estáticos.



a Latinoamérica. Si tal fuera el caso<sup>15</sup>, el historiador estaría perdiendo una perspectiva de análisis valiosa por el hecho de imponer sus esquemas conceptuales frente a la investigación. ¿Qué hacer con esto? Tal es una pregunta que amerita desarrollo en otro ensayo.

Otra observación a tener en cuenta es la del trabajo de archivo. ¿A través de qué medios estudiar a los de abajo? Mallon critica al Grupo de Estudios Subalternos por la tendencia a recurrir preferentemente al análisis deconstructivo de las obras publicadas, con la idea de que los textos son construidos. La autora objeta que este tipo de abordajes deben tener un espacio importante, pero que la centralidad del archivo es vital para el trabajo de los historiadores.

A pesar de su impotencia para visibilizar con claridad a las clases populares, el archivo —y el campo— brindan aperturas potenciales para la investigación que no lo logran las colecciones publicadas: “Cuando en un destello e diálogo interactivo algo se nos revela; cuando, por un breve lapso, se descorre la cortina y se nos permite una visión parcial de las motivaciones y de los conflictos internos de los protagonistas: para mí, esos son los momentos que justifican la búsqueda”<sup>16</sup>.

Mallon entiende que el archivo y el campo se han erigido a través de la lucha de poder y que esto ayuda y otras veces dificulta llegar a la información que se busca. Quizá Van Young estaría de acuerdo con esta idea, al mostrar cierto optimismo con las expresiones halladas en los documentos de archivo. Sin embargo, cabría cuestionarse aquí sobre la naturaleza del archivo, entendiéndolo como un monumento que los poderosos dejaron para el presente de forma selectiva.

Mallon cree que las luchas de poder pueden ser tanto positivas como negativas, pero ¿se expresan siempre en el archivo estas disputas? No se puede negar la importancia de este lugar para el historiador, pues, aunque tenga información fragmentada, atesora gran parte de los pocos restos que existen del pasado. Sin embargo, el llamado en esta reflexión es a pensar antes de cada investigación y de acceder a los archivos, quiénes los construyeron, con qué intenciones y cuándo. Dejar esto en claro en los trabajos permitirá al autor y al lector entender los alcances y límites de las empresas investigativas.

Sobre el camino de análisis, Mallon se muestra un poco reacia a aceptar que la subalternidad sea entendida como una categoría discursiva. La autora muestra tres

---

15. No hay suficiente evidencia para realizar esta acusación.

16. Mallon, “Promesa y dilema de los estudios subalternos”, 107.





direcciones diferentes a la deconstructiva: aquella que adopta último método combinado con el énfasis foucaultiano sobre los regímenes de poder; el acercamiento que sigue a Gramsci a costa del sacrificio de la crítica literaria; la perspectiva en la que se usan técnicas analíticas discursivas, textuales y lingüísticas para entender a la subalternidad desde escenarios controvertidos en medio de la lucha por el poder.

Mallon es partidaria de la última opción —que combina los aspectos de los tres autores en cuestión— pero considera que eso también es sumamente peligroso. Entre todo, concluye que para estudiar a la subalternidad no se puede establecer una única vía de análisis, teniendo los historiadores que ser hábiles para tomar los caminos que la investigación les vaya exigiendo. Teniendo en cuenta ambas discusiones, se podría decir que estudiar a los subalternos trae consigo una serie de inconvenientes metodológicos, en parte derivados de la dificultad epistemológica que presentan.

¿Tendrá que acercarse el historiador a estas personas a través de distintos conceptos y métodos? ¿Convierte esto a la historia subalterna en una perspectiva ecléctica? Me atrevería a proponer que sí. Esto significa que los investigadores del pasado deberán tener un rigor conceptual que no ha sido exigido antes. Es importante entender los distintos acercamientos hacia el pasado, diferenciar sus conceptos, ponerlos en tensión con las realidades no-europeas, y utilizarlos cuando sean la vía más pertinente para el análisis. De aquí queda la pregunta por la viabilidad de este desafiante proyecto.

## **5. El hombre de paja del posmodernismo y el problema de la identidad**

Por último, quisiera hacer una rápida referencia a tres críticas recurrentes sobre la historia de los subalternos. La primera reside en que esta forma de hacer historia es propia de un pensamiento posmoderno, sinónimo de la pérdida de la creencia en una verdad objetiva y de la negación de una ciencia. A esto llamaría Van Young el hombre de paja del posmodernismo<sup>17</sup>. Molesto frente a las acusaciones de Alan Knight, el historiador afirma que se ha intentado utilizar el término “posmoderno” para desacreditar toda investigación que no se ciña a los cánones reinantes hasta el siglo XX.

---

17. Van Young, “De aves y estatuas”, 3.



No obstante, la palabra termina por estar vacía, pues engloba a pensadores que solo han tenido en común un cuestionamiento hacia los marcos oficiales, siendo sus teorías ampliamente distintas. De ninguna forma los estudios sobre las clases populares —desde la perspectiva de la historia cultural en el caso de Van Young— han de introducir un relativismo epistemológico radical<sup>18</sup>.

Sostengo que esta crítica al posmodernismo está basada en el desconocimiento intencionado de los aportes de los pensadores del siglo XX, quienes más que acabar con las disciplinas sociales, las han cuestionado desde sus raíces y han redimensionado la forma de entenderlas y de acercarse a la verdad. Tomar prestadas ideas de autores como Foucault, Deleuze o Derrida sirve a la historia de los subalternos porque estas teorías se alejan de la gran narrativa que tiende a simplificar la historia, a dar por sentadas sus instituciones y a homogenizar las motivaciones de las personas para actuar. Cabe aclarar que habrá que leer con cuidado a este tipo de autores, para rescatar de ellos aquello que sirve a la historia y dejar de lado algunos postulados impertinentes.

La segunda objeción común es que la historia de los subalternos tiende a plantearse en términos dicotómicos de héroes-villanos y que acaba por hacer de los de abajo un grupo homogéneo. La primera proposición no es ni cierta ni falsa. Como sucede con los posmodernos, puede que esto sea cierto en algunas obras, pero de ninguna forma tiene que representar al conjunto de buenos estudios que se han realizado sobre las clases populares. Al explorar *El regreso de Martin Guerre* o *El queso y los gusanos: el cosmos de un molinero en el siglo XVI* el lector puede darse cuenta de que esta dicotomía nunca es planteada; mientras que Martin abandonó a su familia sin ninguna explicación, su impostor se hizo pasar por él por tres años y su esposa fue la cómplice del engaño. Por su parte, el Menocchio De Ginzburg no fue ningún sabio y su terquedad lo llevó a la muerte<sup>19</sup>.

Muchos historiadores han entendido que las personas del “común” tienen tanto virtudes como grandes defectos, que se dominan entre ellas mismas y que luchan por el poder. De allí la respuesta a la segunda proposición: los subalternos no son un todo bien definido. Van Young responde a esta crítica al abandonar la reificación de la cultura y caracterizarla por la heterogeneidad de sus entendimientos y por la ausencia de unidad sustancial entre las personas<sup>20</sup>.

---

18. Van Young, “De aves y estatuas”, 9.

19. Natalie Zemon Davis, *El Regreso de Martin Guerre* (Madrid: Akal, 2013); Carlo Ginzburg, *El queso y los gusanos: el cosmos de un molinero en el siglo XVI* (Barcelona: Muchink S.A., 1997).

20. Van Young, *La otra rebelión*, 66.



Mallon sostiene que el Grupo de Estudios Subalternos acepta que no hay identidad subalterna clara y transparente; esto es circunstancial. El logro ocasional de cierta medida de unidad no desecha el que entre los subalternos existan jerarquías y complicidades. Considero que los subalternos acaban por representar un discurso que en la práctica se fragmenta en muchas unidades. Dependiendo del carácter de la investigación, del lugar, del tiempo y de los humanos historiados cambiará lo que se entiende por subalternidad. Esto no ha de ser un problema; anteriormente argumenté sobre este meollo.

Finalmente, quisiera agregar que hay quienes critican que estudiar la subalternidad olvida la agencia de la élite. Esto no es necesariamente cierto. Se trata de un problema de enfoque; es sumamente difícil abarcar a toda la sociedad en una investigación en historia. Lo ideal sería conectar los aportes de este tipo de investigaciones con aquello que se ha dicho sobre las personas importantes.

En conclusión, Marc Bloch definió la historia como “la ciencia de los hombres en el tiempo”<sup>21</sup>. Sin embargo, gran parte de los estudios históricos que se elaboraron hasta la segunda mitad del siglo XX se referían especialmente a las élites políticas, asumiendo que estas eran el motor de las transformaciones sociales. Sostengo la premisa base de que la historia no pudo ser transformada todo el tiempo por una minoría que ostentaba el poder. Muchas personas olvidadas por la historia actuaban en el día a día de los destacados hombres blancos e interactuaban dentro de una sociedad heterogénea que muchos estudios no han reconocido. De ahí la importancia de preguntarse por el acercamiento histórico hacia los subalternos.

## Bibliografía

- Bloch, Marc. *Introducción a la historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Casullo, Fernando, Lisandro Gallucci, y Joaquín Perren. “Existen muchos caminos a la verdad... Entrevista a Eric Van Young”. *Trabajos y comunicaciones*, n.º 32/33 (2006): 33-39, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3863465>.
- Chakravorty Spivak, Gayatri. “¿Puede hablar el subalterno?” *Revista Colombiana de Antropología* 39 (2003): 297-364.
- Chatterjee, Partha. “Comunidad imaginada: ¿por quién?” En *La nación en tiempo heterogéneo. Y otros estudios subalternos*, 89-105. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

---

21. Marc Bloch, *Introducción a la historia* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2000), 31.



- Davis, Natalie Zemon. *El Regreso de Martin Guerre*. Madrid: Akal, 2013.
- García Leduc, José M. "Dando vueltas al asunto: el historiador al desnudo". *Historia Caribe* 2, n.º 4 (1999): 103-117. [http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia\\_Caribe/article/view/249](http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/249).
- Ginzburg, Carlo. *El queso y los gusanos: el cosmos de un molinero en el siglo XVI*. Barcelona: Muchink S.A., 1997.
- Mallon, Florencia. "Promesa y dilema de los estudios subalternos: perspectivas a partir de la historia latinoamericana". *Boletín del Instituto de la Historia Argentina y Americana* 3, n.º 12 (1995): 87-116. <https://vdocuments.site/mallon-promesa-y-dilema-de-los-estudios-subalternospdf.html>.
- Van Young, Eric. *La otra rebelión. La lucha por la independencia de México, 1810–1821*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Van Young, Eric. "De aves y estatuas: respuesta a Alan Knight". *Historia Mexicana* LIV, n.º 2 (2004): 517-573. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60054205>



**QUIRÓN**

---

Revista de estudiantes  
de Historia

RESEÑA

**El sistema culinario antioqueño  
y demás colaciones: una mirada  
desde Julián Estrada Ochoa**

Carlos Amórtegui Úsuga  
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Vol. 5, N° 9-10

Julio - diciembre 2018 / Enero - junio 2019  
e-ISSN: 2422-0795



**QUIRÓN**

Revista de estudiantes  
de Historia





# QUIRÓN

---

Revista de estudiantes  
de Historia



# El sistema culinario antioqueño y demás colaciones: una mirada desde Julián Estrada Ochoa\*

Carlos Amórtegui Úsuga\*\*

Muchos han sido los libros e investigaciones que se han realizado referente a la cocina antioqueña, textos que vienen desde antaño y otros un poco más recientes. Un ejemplo fehaciente de ello fue la matrona paisa Sofía Ospina de Navarro<sup>1</sup>, quien a lo largo de sus 82 años de vida dejó un amplio legado sobre la tradición y características de la mesa que se sirve entre las montañas perdidas que nacieron de la formación rocosa mal llamada *batolito*.

Como si fuera poco, Tomás Carrasquilla<sup>2</sup> y el sabio Lisandro Ochoa<sup>3</sup> también hicieron sus acotaciones referentes al tema, construyendo un repertorio parcial que en la actualidad permite vislumbrar una alacena rica en carbohidratos sumado a un sinnúmero de preparaciones con herencias indígenas, africanas y por supuesto, españolas.

---

\*Recibido: 17 de marzo de 2018. Aprobado: 12 de septiembre de 2018. Modificado: 10 de enero de 2019.

\*\*Comunicador social de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín, Colombia); estudiante de la especialización en Educación, Cultura y Política en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia). Correo electrónico: carlos.amortegui@hotmail.com

1. Una de sus composiciones más icónicas fue *La buena mesa*, un recetario que brinda las medidas exactas de platos tanto antioqueños como internacionales.

2. Hace su aporte con *Frutos de mi tierra*, una novela costumbrista que relata el diario vivir de los antioqueños desde un entretejido de historias particulares.

3. Varios textos fueron representativos, entre ellos *Cosas viejas de la Villa de la Candelaria*, donde a manera de crónica cuenta la historia fundacional de Medellín.





Recapitulando todo el sistema cultural anteriormente nombrado, aparece el antropólogo Julián Estrada Ochoa con *Fogón antioqueño*, una interesante obra publicada en el 2017 compuesta por 137 hojas suficientes para exaltar la imaginación del lector, pues la investigación realizada posee un amplio componente narrativo indispensable a resaltar en esta reseña, tal y como en su época lo hicieron Ochoa, Carrasquilla y Ospina.

“Metí una galleta al horno y me salió un mojicón. Hace treinta años que inicié con mi trajín como periodista culinario, cuando este género apenas comenzaba a hacer hervores; hoy el tema está en todo su esplendor”<sup>4</sup>, así es como comienza el prólogo de este trabajo que promete dar algunas luces sobre el origen de lo que llamamos cocina antioqueña.

Antes de continuar, se hace importante elevar una cuestión que está en boca de muchos investigadores sobre si realmente la *bandeja paisa*, tal y como se conoce, representa o no la naturaleza de la región que hace apología a este gentilicio ficticio. ¿Será que realmente este emplatado viene desde tiempos ancestrales? ¿Será un invento comercial y turístico que enaltece el supuesto *mito de la raza paisa*?

Dudas como estas pueden ser resueltas en el libro con su meticulosa descripción de los procesos desarrollados en el departamento desde el momento de su conformación hasta la contemporaneidad. A propósito, para los lectores curiosos que hallaron en la primera pregunta de este repertorio el concepto de *ancestralidad*, surge desde la presencia del frijol en la preparación, ya que es una semilla presente y consumida por excelencia en la población indígena que habitó en el Valle de Aburrá.

## **1. Fogón antioqueño, una aproximación historiográfica**

Entendido como un texto interpretativo que brinda aproximaciones sobre las diferentes reestructuraciones que ha sufrido el sistema culinario paisa a lo largo de su existencia, *Fogón antioqueño*, a comparación de publicaciones como *La cocina tradicional paisa* del historiador colombiano Luis Gonzaga Rivera Herrera, carece de una profundización histórica con relación a los procesos de apropiación de los insumos culinarios llegados del exterior y

---

4. Julián Estrada Ochoa, *Fogón antioqueño* (Bogotá: Fondo de la Cultura Económica, 2017), 11.



que en la actualidad enriquecen la cocina antioqueña. Asimismo, no genera un seguimiento meticuloso sobre las verdaderas raíces de algunos de esos ingredientes que se han asumido en el presente como autóctonos de este territorio.

Adicional, el texto de Luis Gonzaga Rivera ofrece un manual de preparaciones integrado donde sugiere recetas comunes que han hecho parte del repertorio de la cocina que dejó como resultado la conquista europea en América: tamales, sopas, salsas, encurtidos, envueltos, ensaladas y demás platos que oscilan entre el dulce y la sal, apartado que *Fogón antioqueño* no ofrece más que como una simple mención de algunas elaboraciones caseras.

Aun así, y como una aproximación etnográfica de la mesa paisa, el componente problemático de *Fogón antioqueño* consiste en identificar mediante el uso de una radiografía expositiva las características culinarias del departamento dividido en nueve subregiones con idiosincrasia propia, cuyos ejes transversales culturales aportan significativamente a la consolidación general de una tipología de mesa que se identifica primordialmente por el uso de semillas y carnes.

También es de rescatar que Estrada parte desde su experiencia como investigador y periodista en el campo culinario para brindar aportes que sintetizan las curiosas combinaciones que se tejen desde la cotidianidad antioqueña tan polivalente y profusa. Principalmente, el antropólogo busca seducir con fines de que sea el mismo lector quien explore por sus propios medios el panorama gastronómico que describe en cortas líneas.

## **2. ¿Qué de novedoso tiene el enfoque de análisis de la publicación?**

Indudablemente, el aspecto novedoso que ofrece el enfoque de análisis de *Fogón antioqueño* se ubica en el rastreo que se realiza sobre el origen de algunos de los insumos básicos de la cocina paisa y sobre cómo son preparados en la actualidad, atendiendo además a la incursión de productos extranjeros que han ido configurando coherentemente tanto los sabores como las preparaciones de algunos platos.

En cuanto a esto último se refiere, el texto apunta a los procesos sociales que se generaron especialmente en Medellín tras la llegada de los foráneos, en cuyas alforjas traían consigo mismo especias, licores y técnicas culinarias, generando un sincretismo cultural entre Antioquia y países como Suiza, Estados Unidos, Francia, Bélgica e Italia, respectivamente.



Otro plus que ofrece el libro radica en el debate interno que se crea a partir del imaginario popular que se ha ido construyendo en el tiempo con relación a las costumbres del territorio montañoso, creencias que acobijan desde lo religioso hasta lo gastronómico, como es de esperar. El debate oscila entre lo que se cree y lo que es verídico, lo santo y lo sacro. Lo socialmente aceptado y lo oculto por conveniencia propia.

Todo esto se concentra en la intención de desmitificar un seriado de concepciones erróneas que se tiene sobre los habitantes de Antioquia, en una tarea que intenta hacer notar cómo realmente sus habitantes han tenido que abrirse paso entre las selvas para edificar viviendas, domesticar animales y... ¡Armar fogones en leña!

Finalmente, la obra se convierte en una guía indispensable para conservar la memoria patrimonial de un mito abnegado que se extiende hasta las entrañas mismas de Colombia. “[...] Las cocinas de los pueblos viajan, pero viajan muy mal. Quiero decir que, actualmente, uno puede comer de todo y en todas partes, pero la calidad de lo original sigue siendo muy cuestionada”<sup>5</sup>.

## **Bibliografía**

---

Carrasquilla, Tomás. *Frutos de mi tierra*. Medellín: Librería Nueva, 1896.

Estrada Ochoa, Julián. *Fogón antioqueño*. Bogotá: Fondo de la Cultura Económica, 2017.

Ochoa, Lisandro. *Cosas viejas de la Villa de la Candelaria*. Medellín: Escuela Tipográfica Salesiana, 1848.

Ospina de Navarro, Sofía. *La buena mesa: Sencillo y práctico texto de cocina con medidas claras en los ingredientes*. Medellín: Novena Edición, 1933.

Rivera Herrera, Luis Gonzaga. *La cocina tradicional paisa*. Medellín: Editorial ITM, 2013.

---

5. Estrada Ochoa, *Fogón antioqueño*, 101.



**QUIRÓN**

---

Revista de estudiantes  
de Historia

## RESEÑA

**Marco Álvarez Vergara, *La ruta rebelde. Historia de la izquierda revolucionaria* (Concepción: Escaparate, 2014), 125 pp.**

Diego Esteban Venegas Caro  
Universidad de Concepción

Vol. 5, N° 9-10

Julio - diciembre 2018 / Enero - junio 2019

e-ISSN: 2422-0795



# QUIRÓN

Revista de estudiantes  
de Historia



# QUIRÓN

---

Revista de estudiantes  
de Historia



## **Marco Álvarez Vergara, *La ruta rebelde. Historia de la izquierda revolucionaria* (Concepción: Escaparate, 2014), 125 pp.\***

Diego Esteban Venegas Caro\*\*

El trabajo de Marco Álvarez se sitúa dentro de la denominada “revitalización de la historia política”, que tiene como expresión historiográfica la “nueva historia política”. Prueba de ello son los aspectos escasamente trabajados por la historiografía liberal y la escuela marxista clásica, relacionados ambos con la trayectoria de organizaciones casi olvidadas como el Partido Obrero Revolucionario (POR), la Vanguardia Revolucionaria Marxista (VRM) y el trotskismo. De esta manera, en el trabajo de Álvarez se puede inferir que hay una evidente predilección por el movimiento trotskista chileno, lo cual supone un incalculable aporte debido a que el mismo no ha gozado de un volumen considerable de trabajos que estudien su historia. En función de esto, consideramos que, si bien su análisis focalizado a dicho movimiento es necesario, incurre en un sesgo fácilmente identificable: la desproporcionada referencia e importancia que confiere el autor al trotskismo.

En sus tres capítulos, incluida la introducción —La Era de Recabarren, La Hegemonía Soviética y La Nueva Era—, divide la historia de la izquierda revolucionaria para intentar explicar sus contornos, principales disputas y exponentes. Sin embargo, ¿acaso no hay historicidad en los conceptos? ¿No es lo revolucionario una categoría histórica que va variando con el tiempo? ¿El carácter revolucionario de una organización o un proceso

---

\*Recibido: 30 de abril de 2018. Aprobado: 12 de septiembre de 2018. Modificado: 10 de enero de 2019.

\*\*Estudiante del doctorado en Historia de la Universidad de Concepción (Concepción, Chile). Correo electrónico: dvenegasc@udec.cl



se mide por sus fines, métodos o implicancias? Estos interrogantes harían que el análisis de procesos y organizaciones tuviese una linealidad teórico-histórica que nos abra la posibilidad de entender mejor el surgimiento, el ocaso y las contradicciones de la izquierda revolucionaria chilena, aspectos que están ligeramente logrados en el estudio.

Álvarez considera a la “izquierda revolucionaria” como un sector al interior de las izquierdas<sup>1</sup>, sin embargo, la nula definición de qué implicaría para una organización ser “revolucionaria” hace compleja y discutible la denominación de cualquier organización bajo esta subcategoría. Es así como la tesis central del libro apunta a que la izquierda revolucionaria, desde sus orígenes en las primeras organizaciones socialistas de fines del siglo XIX, habría encontrado su máxima expresión en el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), o al menos, su organización más representativa<sup>2</sup>. Esta tesis no tiene gran consistencia en su desarrollo, lo que explicaría ciertas confusiones en situar a determinadas organizaciones dentro de las categorías de “partidos tradicionales”, “izquierda revolucionaria” y “partidos reformistas”.

Nosotros entendemos como izquierda revolucionaria a las agrupaciones de izquierda que buscan, estratégicamente o en sus fines, un cambio de paradigma absoluto. Por ende, una organización puede ser revolucionaria en sus fines y no en sus medios, y viceversa. Bajo esta definición, el socialismo o comunismo que busca romper el paradigma capitalista de desarrollo es de por sí revolucionario, pero sus medios pueden efectuarse a través de la democracia liberal o la lucha armada. Lo problemático es que las agrupaciones de izquierda chilenas no tuvieron un medio único de conseguir sus objetivos, ya que estos variaron en función de consideraciones internas: condiciones objetivas y subjetivas. Los ejemplos clásicos son, por un lado, la bolchevización del Partido Comunista y la política de frentes populares. Por otra parte, se encuentran el XXII Congreso del Partido Socialista y la vía chilena al socialismo.

Álvarez inicia su libro con una definición genérica —pero no por ello errónea— de qué entiende por izquierda —no así “izquierda revolucionaria”, como ya hemos comentado—. Bajo esa misma definición consideramos que no dio importancia y no incluyó como movimientos u organizaciones revolucionarias a varios grupos; nosotros nos enfocaremos en dos: los anarquistas y los socialistas. En el caso de los anarquistas, elude referirse con detención al rol que tuvieron durante el surgimiento del movimiento obrero chileno —al cual hace escueta

---

1. Marco Álvarez Vergara, *La ruta rebelde. Historia de la izquierda revolucionaria* (Concepción: Escaparate, 2014), 13.

2. Álvarez Vergara, *La ruta rebelde*, 13-14.





mención—<sup>3</sup> y también a la trayectoria de la idea libertaria durante todo el siglo XX, que no “reaparece” en años previos para la fundación de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), sino que vive un proceso de movimiento geográfico —confundido con un declive paulatino— desde el fin del régimen ibañista en 1931, por el hecho de que vastos grupos de anarquistas abandonaron Santiago hacia las ciudades del sur de Chile como Valdivia, Osorno y Puerto Montt. Estudios recientes dan cuenta, a través de monografías y biografías históricas, del desarrollo del movimiento anarquista en Chile durante todo el siglo XX. Prueba de ello, es que detrás de la fundación de cada organización de izquierda con vocación revolucionaria había un anarquista o colectivo anarquista, tal como pasó con Augusto Pinto y el Partido Socialista (1933), Ernesto Miranda y la CUT (1953) y algunas células anarquistas en la creación del MIR (1965)<sup>4</sup>.

El autor también excluyó dentro de los grupos revolucionarios al Partido Socialista, en específico, su “etapa rebelde”, que significó en la década de 1930 un recambio de la izquierda revolucionaria, que sufrió fuertes sacudidas perpetradas por el régimen ibañista, al igual que el “golpe blanco” a la República Socialista en 1932. Los revolucionarios, a pesar de las múltiples contradicciones que tuvieron como consecuencia de que los marxistas más ortodoxos redujesen este proceso a lo anecdótico, negaron el hecho de que fue el intento más cercano de la izquierda revolucionaria chilena de hacer una revolución al estilo soviético. Para dicho proceso, tanto comunistas como trotskistas adoptaron tres posiciones: rechazo, intento de cooptación o indiferencia.

Durante la etapa rebelde no fueron casualidad las duras críticas que realizaron los socialistas al estalinismo del Partido Comunista, al trotskismo y al colaboracionismo de clase, tal como calificaban al Frente Popular, al cual se tuvieron que plegar a regañadientes bajo una polémica votación interna. Pues claro, antes del Frente Popular los dirigentes socialistas fueron duramente reprimidos por el presidente Arturo Alessandri —con los radicales participando en el gobierno—, quien los obligó a crear organismos de inteligencia y seguridad política, casas de seguridad, compartimentación y otros mecanismos que permitieron volver a la praxis de la izquierda revolucionaria en plena década de 1960 bajo la influencia de la Revolución Cubana.

---

3. Álvarez Vergara, *La ruta rebelde*, 23.

4. Algunos estudios recientes sobre el movimiento anarquista chileno son: Eduardo Godoy, *Juan Segundo Montoya. La consecuencia de un anarcosindicalista y un naturista libertario en Chile* (Santiago de Chile: Editorial de la Universidad de Chile, 2014). Sebastián Allende, *Entre zapatos, libros y serruchos. Anarquismo y anarcosindicalismo en Chile. 1920-1955* (Santiago de Chile: Editorial Dimacofi, 2013). Diego Esteban Venegas Caro, “Una relación dialéctica. Comunistas y socialistas en Chile, 1933-1948” (tesis de maestría en Historia de Occidente, Universidad de Biobío, 2017). Eliseo Lara, *Narradores y anarquistas. Estética y política en la narrativa chilena del siglo XX* (Concepción: Escaparate, 2014).



El viraje socialdemócrata —hasta derechista— de los socialistas apenas duró una década (1938-1947). Como queda manifiesto en la fundamentación teórica del Programa de 1947, elaborada por el exanarquista Eugenio González Rojas, pronto se retomó la senda socialista de izquierda y se planteó una nueva visión de revolución. Además, el Partido Comunista fue la única organización —aparte del MIR— que tuvo una política militar clara, expresada en milicias, con una estructura político-militar definida y un Estado Mayor en la década de 1930 —con José Rodríguez Corcés al mando— o con un Frente Interno —con Arnoldo Camú a la cabeza de los elenos—. Algo que no tuvieron ni los trotskistas, ni los anarquistas, ni los comunistas —con excepción de la creación del Frente Patriótico Manuel Rodríguez—. Es por esto por lo que no suscribimos cuando Álvarez sitúa al Partido Socialista dentro de las organizaciones reformistas<sup>5</sup>.

Ante el rol secundario o la calificación “reformista” o “tradicional” que hace Álvarez de los socialistas y los anarquistas, en su lugar sobredimensiona el rol del trotskismo en esta “ruta rebelde”, puesto que para bien o mal tuvo una incidencia mínima en la izquierda revolucionaria chilena, en comparación con los dos grandes colectivos: comunista y socialista, que a pesar de sus contradicciones internas y vaivenes, tuvieron posiciones revolucionarias concretas en períodos clave en la historia de Chile. Consideramos que Álvarez podría continuar la labor inconclusa del historiador Luis Vitale, con sus aportes hacia una historia del trotskismo chileno, la que sin lugar a duda hace falta, por las razones que esgrimimos al comienzo de esta reseña<sup>6</sup>. Aunque es escasa la incidencia del trotskismo a nivel orgánico, tal vez exista una influencia teórica sobre resto de la izquierda chilena no analizada con detención y acuciosidad, como la política del Frente de Trabajadores.

De igual manera, valoramos su anexo, compuesto por tres manifiestos políticos del Movimiento 2 de abril, la VRM y del Movimiento de Fuerzas Revolucionarias (MFR), el cual nos permite acceder a fuentes de singular valor por su contenido y repercusiones, cuyo material impulsará a estudiantes e investigadores a llevar a cabo nuevas investigaciones sobre algunos procesos que refiere Álvarez en su estudio, ampliando el conocimiento histórico sobre la izquierda revolucionaria. Por último, el libro aquí reseñado constituye un modesto aporte, no por ello despreciable, a la historia de la izquierda chilena, concretamente a la historia de las organizaciones trotskistas, que se yergue como un texto útil, a modo de sinopsis, de la trayectoria de la izquierda trotskista y su ruta rebelde.

---

5. Álvarez Vergara, *La ruta rebelde*, 71-72.

6. Luis Vitale, *Historia del movimiento obrero chileno* (Santiago de Chile: Editorial POR, 1962).



## **Bibliografía**

---

- Allende, Sebastián. *Entre zapatos, libros y serruchos. Anarquismo y anarcosindicalismo en Chile. 1920-1955*. Santiago de Chile: Editorial Dimacofi, 2013.
- Álvarez Vergara, Marco. *La ruta rebelde. Historia de la izquierda revolucionaria*. Concepción: Escaparate, 2014.
- Godoy, Eduardo. *Juan Segundo Montoya. La consecuencia de un anarcosindicalista y un naturista libertario en Chile*. Santiago de Chile: Editorial de la Universidad de Chile, 2014.
- Lara, Eliseo. *Narradores y anarquistas. Estética y política en la narrativa chilena del siglo XX*. Concepción: Escaparate, 2014.
- Venegas Caro, Diego Esteban. "Una relación dialéctica. Comunistas y socialistas en Chile, 1933-1948". Tesis de maestría en Historia de Occidente, Universidad de Biobío, 2017.
- Vitale, Luis. *Historia del movimiento obrero chileno*. Santiago de Chile: Editorial POR, 1962.



**QUIRÓN**

---

Revista de estudiantes  
de Historia

CRÓNICA

**Archivo de la Academia de  
Medicina de Medellín**

Juan Daniel Aguilar Sáenz  
Universidad Nacional de Colombia

Vol. 5, N° 9-10

Julio - diciembre 2018 / Enero - junio 2019

e-ISSN: 2422-0795



**QUIRÓN**

Revista de estudiantes  
de Historia





# QUIRÓN

---

Revista de estudiantes  
de Historia



## **Archivo de la Academia de Medicina de Medellín\***

Juan Daniel Aguilar Sáenz\*\*

En el pasado ha habido múltiples instituciones que han tenido un papel importante en la vida social, cultural, económica y política de su tiempo, con repercusiones y múltiples aportes a las sociedades contemporáneas. Hoy en día, para saber qué papel ocupó cada una de estas instituciones —o personas en estas instituciones— en la formación del presente, recurrimos a la historia, y la historia recurre a los testimonios de los hombres que, siendo parte de ellas, ejercían en estas sus labores. Tales testimonios están alojados en los documentos, relatos orales, memorias, videos, fotos, medallas, entre otros, y, como tal, son necesarios para la construcción del relato histórico. En Medellín tenemos testimonios de instituciones de este tipo, como es el caso del producido por la Academia de Medicina de Medellín. Este archivo se encuentra actualmente en el Laboratorio de Fuentes Históricas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín<sup>1</sup>, y tiene documentos desde el 1887 hasta el 2009.

---

\*Recibido: 13 de julio de 2018. Aprobado: 27 de septiembre de 2018. Modificado: 10 de diciembre de 2018.

\*\*Estudiante de Historia de la Universidad Nacional de Colombia (Medellín, Colombia). Miembro del grupo de estudio Red Colombiana de Historia de la Salud Mental. Correo electrónico: jdaguilar@unal.edu.co

1. Consultar en: <https://cienciashumanasyeconomicas.medellin.unal.edu.co/laboratorio-de-fuentes-historicas.html>



## 1. La Academia de Medicina de Medellín

---

La Academia de Medicina de Medellín es una sociedad de carácter científico “sin ánimo de lucro individual para los asociados y provista de capacidad legal para contraer obligaciones, ejercer derechos y formar patrimonio autónomo. Está formada fundamentalmente por médicos y se dedica al estudio de la ciencia médica y al estímulo de su constante progreso”<sup>2</sup>.

En 1887 fue promovida, entre los médicos de la ciudad de Medellín, una reunión por el entonces

Sr. Gobernador del Departamento, General D. Marcelino Vélez, con el fin de formar una sociedad que, á la vez que se ocupara en el adelanto de la Ciencia, especialmente en sus aplicaciones al país, sirviera al Gobierno de Cuerpo consultativo para numerosas cuestiones de higiene pública y de salubridad general.<sup>3</sup>

De esta manera, se dio la fundación de esta sociedad científica como órgano consultativo de la gobernación de Antioquia, pues esta institución dependía económicamente del Estado<sup>4</sup>, aunque tenía autonomía sobre su labor investigativa. Desde entonces, la Academia ha tenido diversos cambios en sus funciones y maneras de administrarse no solo desde su estructura, sino también desde su acción, en parte debido también a los cambios sociales, políticos y científicos del país, y más específicamente, del departamento, pues hasta el día de hoy ya tiene más de 130 años de existencia.

Se puede decir que la Academia contribuyó con sus estudios y asesorías al gobierno, con el progreso y el desarrollo de Medellín; podemos ver, por ejemplo, que aportó “un conocimiento racional del problema sanitario [...] con la discusión de los conceptos de la antisepsia que permitió prevenir y controlar las infecciones, organizar hospitales, alcanzar el éxito en las intervenciones quirúrgicas, disminuir las enfermedades y las muertes”<sup>5</sup>. La disminución de las muertes y las enfermedades permitiría que, posteriormente, Medellín se posicionara como uno de los ejes industriales del país.

---

2. Academia de Medicina de Medellín, *Estatutos* (Medellín: Academia de Medicina de Medellín, 1999), 15.

3. Andrés Posada Arango, “La Academia de Medicina de Medellín,” *Anales de La Academia de Medicina de Medellín* 1, n.º 1 (1887): 1.

4. Posada Arango, “La Academia de Medicina”, 1.

5. Tiberio Álvarez Echeverri, “La Academia de Medicina y el desarrollo de la salud”, en *Historia de Medellín. Tomo I*, ed. Jorge Orlando Melo (Medellín: Suramericana de Seguros, 1996), 178.





De esto podemos deducir que la Academia de Medicina de Medellín es una institución que produjo bastante documentación de carácter institucional, interinstitucional, interpersonal y académico. Esta documentación es muy importante para construir parte de la historia social, intelectual, académica, de la medicina y sus ramas derivadas, entre otros campos temáticos, en Antioquia. La historia y los documentos en los que se basa “constituyen el testimonio de los actos de los hombres y contienen información que les es imprescindible para todo”<sup>6</sup>.

## **2. El Acervo documental**

En el año 2015, Adolfo León González, médico e historiador, entregó al Laboratorio de Fuentes Históricas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín gran parte del testimonio producido por la Academia de Medicina de Medellín<sup>7</sup>. Estos documentos no habían tenido intervención alguna, por lo que estaban revueltos en cajas y costales (*sacks*), y permanecieron así hasta que, en el semestre 2017-2, estudiantes del semillero de investigación “Cuerpo, Medicina, Salud y Enfermedad en la Historia”, limpiaron, clasificaron e inventariaron la documentación producida por la Academia<sup>8</sup>.

De algunos documentos importantes y el aporte que estos pueden hacer a la historia y el patrimonio documental, se pueden encontrar las primeras actas de creación de la Academia, que datan del año 1887<sup>9</sup>, donde se encuentran el testimonio, el pensamiento, las ideas y las posturas de personajes importantes en la vida científica, social y política de Antioquia de finales del siglo XIX y principios del XX, como lo fueron los doctores Manuel Uribe Ángel, Andrés Posada Arango, Manuel Vicente de la Roche, entre otros. También podemos encontrar varios documentos curiosos, como una carta de la secretaria de la Academia, la señora Gilma Castaño Posada, al Vaticano y su respectiva respuesta, junto a múltiples copias de esta, que muestran la estrecha relación de la Academia con la Iglesia. Además, encontramos correspondencia entre varios médicos reconocidos de la actualidad y varios de sus trabajos, como los de Manuel Elkin

---

6. Vicenta Cortés Alonso, “Aprender a ser archivero hoy”, *Boletín Anabad* 37, n.º 3 (1987): 350.

7. Eliana Gómez Rodríguez y Jorge Márquez Valderrama, “Los archivos de una sociedad científica como fuente para la historia de la medicina en Antioquia: Proceso de inventario y organización del Archivo de la Academia de Medicina de Medellín” (Inédito, 2018).

8. Gómez Rodríguez y Jorge Márquez, “Los Archivos de una sociedad”.

9. Mariana Ríos Vargas, “Informe final. Proyecto la medicalización de la infancia y de la locura examinadas a través de la institucionalidad asistencial y de higiene mental en Colombia en el siglo XX” (Inédito, 2017).



Patarroyo, y del pasado, como Luis López de Mesa, Humberto Roselli, José Francisco Socarrás, entre otros. Junto a ello, se encuentran algunas fotografías de trasplante de pelo, la cual está documentada durante su proceso<sup>10</sup>. Asimismo, se encuentran muchos documentos que nos hablan sobre las relaciones interpersonales en entornos laborales, como por ejemplo una serie de cartas dirigidas a la secretaria Gilma Castaño Posada: “es relevante, no sólo en la elaboración de roles administrativos, sino en un relacionamiento mucho más cordial y social, tarjetas de felicitación por el día de la secretaria”<sup>11</sup>.

Actualmente, el archivo se encuentra en su segunda etapa de organización. De manera general, se pretende crear, como parte del Laboratorio de Fuentes Históricas de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, el *fondo documental* Archivo de la Academia de Medicina de Medellín (AAMM), entendiendo que,

[fondo documental] es el originado por una institución o persona en el desarrollo de sus actividades, y en él se encuentran originales de procedencia externa, minutas de la documentación expedida por el órgano, y copias de documentos que pudieron entrar o salir de la institución.<sup>12</sup>

Así pues, basándose en los diferentes informes del proceso de inventariado del archivo<sup>13</sup>, se puede deducir que hay cuatro tipos de documentos, que serían: a. *académicos* (donde se incluyen las series documentales: conferencias, discursos, trabajos académicos, hojas de vida, Antioquia Médica, publicaciones científicas, eventos y publicidad); b. *institucionales* (donde se incluyen las series documentales: correspondencia, actas, boletines, resoluciones, proposiciones, acuerdos legislativos, normativas, estatutos, listas de miembros, circulares, económicos, etc.); c. *gráficos* (donde se incluyen las fotografías, radiografías, mapas y planos, folletos, afiches, diplomas, medallas e instrumentos); d. *miscelánea* (donde se incluyen las carpetas organizadas por nombres, la series Héctor Abad Gómez, incompletos, etc.). Aquí, se entiende por *serie documental* como el “conjunto de documentos originados por una misma actividad”<sup>14</sup> o su fin.

---

10. Juan Daniel Aguilar Saenz, “Informe final. Proceso de inventario y organización del Archivo de la Academia de Medicina de Medellín” (Inédito, 2017).

11. Leifer Hoyos Madrid, “Informe final. Academia de Medicina de Medellín” (Inédito, 2017).

12. Vicenta Cortes Alonso, “Una cuestión de terminología y del uso de las preposiciones: El Archivo General de La Guerra Civil, En Salamanca”, *Ebre* 38, n.º 3 (2008): 160.

13. Ríos Vargas, “Informe Final”. Hoyos Madrid, “Informe Final”. Aguilar Saenz, “Informe Final”.

14. Vicenta Cortés Alonso, “Los documentos y Su tratamiento archivístico”, *Boletín Anabad* 31, n.º 3 (1981): 366.



Estas designaciones son parciales, y pueden ser modificadas durante el proceso de clasificación, pero son las construcciones que hay hasta el momento, pues el proceso de organización consta de cuatro etapas, la primera, exploratoria, que ya fue realizada por estudiantes del semillero “Cuerpo, Medicina, Salud y Enfermedad en la Historia”. La segunda, es la clasificación de los documentos en *tipos documentales*. La tercera, que es la ordenación de los documentos en sus respectivas series documentales. Y finalmente, la cuarta etapa sería el proceso de descripción y foliación de los documentos, que es la que permite la identificación de los documentos en las bases de datos. Esto quiere decir que el archivo aún no es consultable, pero se espera que para principios del año 2019 se pueda consultar, por lo menos parcialmente. Por añadidura, actualmente se están buscando voluntarios que quieran hacer sus trabajos de grado en modalidad pasantía para que colaboren en la organización de este archivo documental, los interesados pueden acercarse al Laboratorio de Fuentes Históricas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín para solicitar información.

Finalmente, en este acervo documental reposan documentos que pueden ser importantes para la construcción de la historia nacional, departamental, científica, institucional, ciudadana, social, de la medicina, de la religión, del aborto, de la psiquiatría, de la vida cotidiana del siglo XX, de la ley 100 de salud, de los paradigmas científicos, entre otros muchos posibles temas que son importantes para entender muchos de los problemas y debates del presente. El grueso de la documentación es la correspondencia, por lo que en ella no solo se encuentra información sobre medicina y ciencia, sino sobre las relaciones sociales que se creaban entre las distintas entidades y personas de diferentes clases sociales, ideas políticas y religiosas, culturales y de la vida cotidiana.

## **Bibliografía**

- Academia de Medicina de Medellín. *Estatutos*. Medellín: Academia de Medicina de Medellín, 1999.
- Aguilar Saenz, Juan Daniel. “Informe Final. Proceso de inventario y organización del archivo de la Academia de Medicina de Medellín”. Inédito, 2017.
- Álvarez Echeverri, Tiberio. “La Academia de Medicina y el desarrollo de la salud”. En *Historia de Medellín. Tomo I*, editado por Jorge Orlando Melo, 275–287. Medellín: Suramericana de Seguros, 1996.
- Cortés Alonso, Vicenta. “Los documentos y su tratamiento archivístico”. *Boletín Anabad* 31, n.º 3 (1981): 365-381.



- Cortes Alonso, Vicenta. "Aprender a ser archivero hoy". *Boletín Anabad* 37, n.º 3 (1987): 349-353.
- Cortes Alonso, Vicenta. "Una cuestión de terminología y del uso de las preposiciones: El Archivo General de La Guerra Civil , en Salamanca." *Ebre* 38, n.º 3 (2008): 153-162.
- Hoyos Madrid, Leifer. "Informe Final Academia de Medicina de Medellín". Inédito, 2017.
- Gómez Rodríguez, Eliana, y Jorge Márquez Valderrama. "Los archivos de una sociedad científica como fuente para la historia de la medicina en Antioquia: Proceso de inventario y organización del archivo de la Academia de Medicina de Medellín". Inédito, 2018.
- Posada Arango, Andrés. "La Academia de Medicina de Medellín". *Anales de La Academia de Medicina de Medellín* 1, n.º 1 (1887): 1-3.
- Rios Vargas, Mariana. "Informe Final. Proyecto la medicalización de la infancia y de la locura examinadas a través de la institucionalidad asistencial y de higiene mental en Colombia en el siglo XX". Inédito, 2017.



**QUIRÓN**

---

Revista de estudiantes  
de Historia

CRÓNICA

**El archivo de una búsqueda.  
El Fondo Fabiola Lalinde  
en la Universidad Nacional  
de Colombia**

Eulalia Ciro Hernández  
Universidad Nacional de Colombia

Vol. 5, N° 9-10

Julio - diciembre 2018 / Enero - junio 2019

e-ISSN: 2422-0795



**QUIRÓN**

Revista de estudiantes  
de Historia





# QUIRÓN

---

Revista de estudiantes  
de Historia



# **El archivo de una búsqueda. El Fondo Fabiola Lalinde en la Universidad Nacional de Colombia\***

Eulalia Giro Hernández\*\*

¿Qué queda de la búsqueda de un desaparecido?

Por mi parte y en primer lugar cuento con (un) archivo de toda clase de documentos: fotos, recortes de prensa, grabaciones [sic], testimonios, Fallos, Resoluciones, Sanciones —que van prescribiendo—, cartas de diferentes partes del mundo; copias de formularios y entrevistas con diversos Organismos de Derechos Humanos que nos visitan. Denuncias y más denuncias. Pero a pesar de la ineficacia, hasta ahora, de las denuncias y del riesgo que conllevan, insistiremos en ellas cada día: así como “la gota cala la roca”.

Desde el punto de vista de los sentimientos se siente un profundo e incurable dolor que aumenta con el paso de los días, una frustración y la impotencia en su máxima expresión y, quizás, más grave: la pérdida de la FE en nuestras Instituciones.

El material adjunto es apenas una muestra y un pálido reflejo del drama que las familias de los desaparecidos afrontamos diariamente, pero, a pesar de todo, abrigo aún la esperanza que sea de alguna utilidad y que un día, ojalá no muy lejano, el suelo americano se libere de tan horrendo flagelo.

---

\*Recibido: 15 de julio de 2018. Aprobado: 20 de septiembre de 2018. Modificado: 10 de enero de 2019.

\*\*Candidata a doctora en Historia de la Universidad Nacional de Colombia (Medellín, Colombia). Correo: eulaliaciro@gmail.com





Este desgarrador relato, escrito a máquina de escribir en diciembre de 1990, fue lo primero que llamó mi atención. Es uno de los testimonios que nos deja Fabiola Lalinde sobre la detención, desaparición y búsqueda de su hijo, Luis Fernando Lalinde, estudiante universitario y militante de las juventudes comunistas en Antioquia, desaparecido en 1984 por miembros del ejército nacional en el municipio de Jardín. Lo encontré entre los papeles dispuestos encima del escritorio, uno de los espacios de la exposición que dió la bienvenida al *Fondo Documental Fabiola Lalinde* a las colecciones del Laboratorio de Fuentes Históricas de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Luego me di cuenta de que las mismas líneas estaban en los ventanales del laboratorio, como portada de la exposición.

Durante el acto de presentación del Fondo el pasado 17 de abril, Fabiola nos contó su periplo por carreteras, calles, oficinas estatales, estrados judiciales y tribunales internacionales mientras buscaba e indagaba el porqué de la desaparición de Luis Fernando. En 1990 encontró sus restos mortales, pero no se imaginaba que su lucha para que el Estado reconociera la identidad de su hijo seguiría hasta 1996. Desde ese momento, decidió ponerle un nombre a su búsqueda: "Operación Cirirí", en honor al pájaro de panza amarilla que defiende con firmeza a sus crías de los depredadores. Ahora la silueta del pajarito está pegada en las paredes de los corredores del bloque 43 y su escultura reposa en uno de los armarios del Laboratorio, haciendo acto de presencia y de memoria.

Después de casi 34 años de búsqueda, Fabiola recolectó de manera sistemática una diversidad de documentos y objetos de lo que encontró en su camino y que acompañó con la escritura de sus sensaciones en diarios, cartas y notas. De este acopio nos deja como herencia 25 kilos: 325 unidades documentales (entre recortes de prensa, videos, mapas, audios, fotografías, textos, cuadernos y otros objetos) y 1.371 folios (en actual catalogación), que también recorren sus casi ochenta años de su vida. Acopio que no cesa. Mientras conversábamos con ella durante los Encuentros programados por el Laboratorio de Fuentes Históricas, Fabiola sacó de su cartera una carpeta donde llevaba un recorte de periódico del día anterior, que registraba la noticia de la donación de su Fondo a la UN. Sin duda, a pesar de la crudeza que guarda este acervo, se trata de un archivo vivo, que da cuenta del amor y una incansable defensa de la vida.

Estos materiales recopilados día a día se transformaron en las pruebas con que la misma Fabiola logró que condenaran al Estado. Un fallo histórico que convirtió a su hijo en una de las primeras víctimas de desaparición forzada a manos del ejército nacional reconocidas en Colombia. Ante el dolor de su tragedia, sus "pequeñas victorias" no quedan ahí. Las labores de búsqueda y exhumación del cuerpo de su hijo implicaron desarrollos forenses que no existían



en el país en la década de 1990, por lo cual destacados antropólogos reivindican sus aportes a este ramo. Igualmente, en el 2015 la Unesco incluyó su archivo en el registro regional del programa Memoria del Mundo y, desde el 2016, el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) digitalizó algunos de sus contenidos en el Archivo Virtual de Derechos Humanos.

Pero quizá su mayor victoria sean las emociones que produce escuchar su voz, estar cerca de su figura y seguir con la imaginación los retratos y paisajes de sus caminos. La vida de Fabiola llena de esperanza a miles de colombianos que siguen buscando a sus seres queridos y es una inspiración para estudiantes, investigadores y artistas que quieren contribuir a otros caminos para el país. En el caso de los amantes de Clío, la herencia va más allá de nuevas fuentes de información. Volvo a traer sus palabras del 17 de abril:

[...] Jovencitos, duden, opinen, hagan hablar al archivo, no dejen que guarde silencio.

El archivo de un cirirí tiene que seguir siendo incómodo en un país injusto y violento como el nuestro, se los dejo como oportunidad de comunión, de solidaridad y de creación, no como un objeto muerto del pasado.

Este es mi presente de dignidad a las generaciones que están y a las que vienen, ustedes que son amantes de la verdad, la libertad, la justicia y la belleza, ustedes que tienen en sus manos construir un país distinto. Persistan, no dejen de buscar, de preguntar siempre por qué, por qué, por qué [...]

Precisamente estas palabras, así como las que cruzamos con ella durante los Encuentros que programó el Laboratorio; la noticia de la donación del Fondo y los ecos de su llegada entre los colegas historiadores; el acercamiento a los contenidos y la visita a la Exposición, me animaron a escribir estas líneas. Y, con ellas, a proponer para la discusión tres aspectos de nuestro quehacer como historiadores: la posibilidad de hablar con los productores de los archivos como una forma de “conversar” con el archivo mismo; la importancia de “la generación” de nuevos archivos y el valor de los memorialistas y anticuaristas para la historia.

Tanto por sus propósitos como por la manera en la que fue recopilado, es necesario reconocer la singularidad de este Fondo. Como pocas veces, con la presencia y disposición de Fabiola, tenemos la oportunidad de “conversar con el archivo”. De conocer, de viva voz, la historia detrás de su construcción, de hacer preguntas. Es, además, el archivo de una víctima del conflicto armado colombiano, un acervo personal cuya consulta no va a quedar sujeta a la voluntad de una familia o a un momento coyuntural, sino que tendrá un *uso público*, con todo lo que esto implica.



Parte importante de nuestra formación como historiadores está dedicada al “trabajo de archivo” y a la consabida “crítica de fuentes”. Algunos que eligen la vía de la conservación y la restauración, reciben otro tanto de formación y herramientas en el campo de la archivística. Sin embargo, nuestra relación con los archivos debe ir más allá de la paleografía, de la diplomática, del uso de microfilms, de los procesos de restauración, de la elaboración de tablas de retención y de fichas catalográficas, de exprimir los datos. La consigna de nuevos temas, fuentes y métodos en la historiografía también debería ocuparse de “nuevos archivos”, en el sentido literal y material del término. Por ello, urge transformar de la actitud pasiva que ha caracterizado a buena parte de los integrantes de nuestro gremio. Los historiadores somos los llamados a promover, divulgar y acompañar la apertura de nuevos archivos y, por supuesto, a cuidar los existentes. Al mismo tiempo, es necesario reconocer que los historiadores no somos los únicos que necesitamos, queremos y podemos consultar los archivos —como lo muestran las visitas cotidianas de hombres y mujeres desplazados por la violencia a la Colección de Periódicos de la Universidad de Antioquia—, pero que sí tenemos una labor especial: brindar herramientas para su abordaje crítico y contribuir a su preservación.

Las familias que conservan sus álbumes fotográficos y coleccionan en portarretratos su vida, los libreros que apilan libros viejos, los personajes que habitan las plazas de los pueblos y que nos cuentan sus historias, los mercados y tiendas de antigüedades que reviven la materialidad del pasado, son fundamentales para la historia. Se trata de anticuaristas y memorialistas que con sus prácticas, narrativas y saberes van más allá de los circuitos académicos y, en muchas ocasiones, están más atados a los vivos, a la vida, a la tierra, al presente y al futuro que nuestros trabajos de investigación. Y los historiadores (de la academia) estamos en deuda de reconocer el valor de su labor. En este sentido, podríamos considerar a Fabiola como una memorialista que nos recuerda el compromiso de la historia con el presente.

Hacer hablar al archivo es acercarse críticamente al presente y a nuestra relación con el pasado, ya sea vía la historia contemporánea o reciente o problematizando nuestros remotos viajes en el tiempo con la actualidad. Por ejemplo, qué nos dice la historia frente a los recientes asesinatos de líderes sociales que nos recuerdan la estigmatización de la izquierda, los años del Frente Nacional, el exterminio de la Unión Patriótica; o qué puede decirnos sobre el desconocimiento e invisibilización histórica de nuestra geografía y riquezas naturales, como lo evidencia la reciente declaratoria de Chiribiquete como patrimonio de la humanidad. La llegada del Fondo a la UN es una oportunidad para reivindicar esta bella profesión de historiadores y asumir las posibilidades del análisis histórico para recuperar la capacidad de extrañamiento, para preguntarse por qué y para combatir el anacronismo y el eurocentrismo.



**QUIRÓN**

---

Revista de estudiantes  
de Historia

CRÓNICA

**Breve crónica de investigación  
en la primera biblioteca  
pública de América: Biblioteca  
Palafoxiana, Puebla, México**

Isla Citlalli Jiménez Pérez  
Universidad Michoacana de  
San Nicolás de Hidalgo

Vol. 5, N° 9-10

Julio - diciembre 2018 / Enero - junio 2019

e-ISSN: 2422-0795



**QUIRÓN**

Revista de estudiantes  
de Historia



# QUIRÓN

---

Revista de estudiantes  
de Historia



## **Breve crónica de investigación en la primera biblioteca pública de América: Biblioteca Palafoxiana, Puebla, México\***

Isla Citlalli Jiménez Pérez\*\*

En el mes de marzo de este año conocí la Biblioteca Palafoxiana, ubicada en el centro histórico de la ciudad de Puebla, México. Esta Biblioteca fue fundada en el año 1646 por el célebre obispo Juan de Palafox y Mendoza, de ahí su nombre; lo que la convierte en la biblioteca pública más antigua de todo el continente americano. Hoy, además de ser biblioteca, es también un concurrido museo que pertenece a la Secretaría de Cultura del estado de Puebla. Dado su enorme valor histórico en 1981 fue declarada Monumento Histórico Nacional, y en 2005 fue registrada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) como Memoria del Mundo, reconociendo su valor excepcional y único. Previo a mi visita, había visto fotos en internet de la Biblioteca, pero en nada comparadas a la magnificencia y belleza que deslumbra al poner un pie en ella. Todas las personas que ahí estábamos veíamos con asombro sus estanterías de madera y sus cuantiosos libros de hace siglos conservados en excelentes condiciones. Estar ahí te transporta a otra época, a otro momento de la historia, es, simplemente, para el historiador un espacio puro de inspiración.

---

\*Recibido: 11 de julio de 2018. Aprobado: 20 de agosto de 2018. Modificado: 10 de enero de 2019.

\*\*Licenciada en Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Morelia, México). Correo electrónico: [islaclitla@gmail.com](mailto:islaclitla@gmail.com)



Más que intereses de turismo cultural lo que me llevó ahí fue mi tema de investigación, que abordó las políticas de castellanización para los indios por parte de obispos del antiguo obispado de Puebla de la segunda mitad del siglo XVIII. Con esa gran motivación inicial que brinda el recinto me dirigí al área de investigación que se ubica al fondo de la Biblioteca Palafoxiana donde me esperaba la señora Carmen, una de las encargadas de esa área. Ella ya sabía de mi visita con fines de investigación, debido a que uno de los requisitos primordiales para investigar ahí es agendar con antelación los días y las horas en los que planeas investigar, llamando a la Biblioteca. La razón, según me explicó la señora Carmen, era de evitar la saturación de la sala de investigación —la cual ciertamente es pequeña— así como de optimizar los servicios que nos puedan brindar los encargados, buscar con anticipación los materiales que los usuarios necesitan y estar al tanto de que se haga un buen uso de los documentos prestados a los investigadores.

Después de saludar y presentarme con la encargada, le entregué una carpeta con todos los requisitos que pide la Biblioteca Palafoxiana para la consulta, son los siguientes: solicitud por escrito al titular de la Dirección General de Museos de Puebla donde se mencionen los motivos de la investigación y el tiempo que durará, identificación oficial vigente en original y copia, dos constancias institucionales que acrediten la pertenencia del investigador a una institución que avala su proyecto, protocolo de investigación, formato de solicitud para consulta del acervo, reglamentos firmados para el uso de los materiales (este requisito y el formato de solicitud son proporcionados vía correo electrónico por parte de los trabajadores del área de investigación de la Biblioteca), dos fotografías recientes y finalmente, el listado de materiales que se desean consultar. Sirvan estas líneas para agregar que el horario en que presta sus servicios la sala de investigación es de 10:00 a.m. a 4:00 p.m., de martes a viernes.

En este punto, no puedo dejar de mencionar y subrayar, lo oportuno que resulta que la Biblioteca Palafoxiana tenga un catálogo en línea y de acceso abierto, gracias a los esfuerzos conjuntos con el Colegio de México. A partir a esta herramienta de búsqueda, nuestro trabajo se vuelve menos complicado, y para los que vamos de otra ciudad, como fue mi caso, podamos aprovechar mejor el tiempo que tenemos para investigar. Este catálogo se puede encontrar en la página web oficial de la Biblioteca (<http://palafoxiana.com/>) y se puede buscar por personaje, tema o frase. Posteriormente arrojará una lista de los materiales encontrados donde podremos hallar su número de clasificación y otros aspectos importantes. Fue en ese catálogo en línea que yo realicé mi búsqueda y días antes de mi llegada, le envié el listado de documentos que planeaba utilizar a la señora Carmen, para que al momento de mi llegada estuvieran a la mano.





La Biblioteca Palafoxiana cuenta en total con 45059 volúmenes que datan desde el siglo XV al XX y están divididos en tres grandes colecciones: libros, 5348 manuscritos y 2000 impresos sueltos, los cuales tratan de 54 materias o temas diferentes entre las que sobresalen: derecho canónico, teología, liturgia, hagiografía, derecho civil, medicina, geografía, literatura, química e industria, por citar algunos. También se destaca un buen número de incunables. Este punto es importante ya que deshecha la idea de que la Biblioteca cuenta únicamente con materiales de tipo eclesiástico y teológico, por haber sido fundada por un obispo en el siglo XVII. Del mismo modo, estos materiales están escritos en diferentes lenguas como español, latín, francés, inglés, holandés, hebreo, árabe, portugués, italiano y también en lenguas indígenas de México, como náhuatl y mixteco.

De todos los documentos que resguarda la Biblioteca Palafoxiana, destaco un sinnúmero de ellos por su singularidad y valor histórico, sin embargo, me enfocaré en los materiales que consulté en mis dos días de investigación. Como mencioné líneas arriba mi tema de investigación era sobre las políticas que impulsaron los obispos de Puebla de la segunda mitad del siglo XVIII para castellanizar a los indios, así que los documentos que busqué eran cartas pastorales, edictos, decretos y sermones fúnebres, a fin de rastrear este proyecto en las diversas gestiones episcopales. En estos temas la Biblioteca Palafoxiana es muy rica, ya que encontré documentos relativos a mi tema de interés de los cuatro obispos que investigué, además de estar en buenas condiciones para su consulta. Sin embargo, uno de los valores agregados a este recinto para los que nos dedicamos a la historia colonial, y algo que me sorprendió, es que algunos de los materiales que pedí estaban empastados junto con otros documentos de temáticas afines, pero de diferente diócesis y de diferentes años. Es decir, son toda una miscelánea de obispos, diócesis, temas y años.

Esto es importante ya que desde la Biblioteca Palafoxiana se pueden estudiar diferentes temas de diferentes espacios del antiguo imperio español. Por ejemplo, encontré un libro en el que estaban empastados edictos de diversas temáticas de gobierno del arzobispo de México Manuel Rubio y Salinas, del arzobispo de Guadalajara Antonio Alcalde, del también arzobispo de México Alonso Núñez de Haro y Peralta, todos obispos del siglo XVIII de diferentes diócesis. Uno de los obispos que más llamó mi atención por su presencia en esta miscelánea era el obispo de Quito José Pérez Calama, quien fue un distinguido eclesiástico que después de pertenecer a la élite eclesial de la Nueva España, le fue otorgado el obispado de Quito en Sudamérica. De este personaje se tenían tanto manuscritos como documentos impresos de diversas temáticas de su gestión como obispo en esa diócesis.



Subrayo este punto, ya que es innegable la gran presencia y poder que tuvo la Iglesia Católica en el antiguo imperio español, donde están comprendidos nuestros actuales países latinoamericanos. Además, hay que recordar, que en el contexto de una monarquía católica como lo era la española, el papel de los arzobispos y obispos no se constreñía únicamente a roles de liturgia y oración dentro de las iglesias catedrales. Estos personajes eran todos unos operarios de la monarquía, que tenían en sus manos la educación, la economía, la salud y las obras sociales y culturales, además de ser figuras de amplias facultades políticas, por lo que hacer investigaciones de corte eclesiástico es importante para entender, desde mi punto de vista, mucho de lo que somos hoy en día como naciones.

Si bien subrayo el terreno eclesiástico como una de las ventanas para analizar diferentes temas de la América virreinal, donde este repositorio de información puede ser muy útil, también destaco que estos documentos empastados a manera de misceláneas constituyen minas de información muy importantes para realizar estudios de la época colonial de diferentes latitudes del imperio español y temas, que van desde lo eclesiástico, fiscal, político, educativo, cultural, entre muchos otros, abarcando líneas de la historia cultural, de las mentalidades, económica, de la educación, política o de la Iglesia Católica. Es así como, además de poder estudiar las redes de influencia que se tejieron entre los eclesiásticos del Imperio Español, que quedaron manifiestas en esos documentos, la Biblioteca cuenta con una gran riqueza temática y espaciotemporal. Su vasta y variada información está dispuesta esperando la creatividad del investigador.

Concluyo esta crónica de archivo agradeciendo a los empleados de la Biblioteca Palafoxiana por prestar una excelente y amable atención a todos los que, como yo, tenemos interés en escrudiñar en el pasado colonial novohispano para entender los porqués de lo que somos hoy en día como naciones y pueblos. Soy una fiel creyente en que ese momento de nuestra historia definió nuestro rumbo como futuras naciones independientes, aunque quizá a simple vista no lo parezca, sostengo que al investigar ese fragmento de nuestro pasado se entiende mucho del presente, de nuestra mentalidad colectiva y del futuro que nos aguarda. En ese sentido, la Biblioteca Palafoxiana es una joya, no solo de México, sino de toda la América.



**QUIRÓN**

---

Revista de estudiantes  
de Historia