

# H DEBATES POR LA HISTORIA

Vol. 11, núm. 2,  
julio-diciembre 2023

ISSN: 2594-2956

## Contenido

### **Editorial**

Apuntes de la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación

---

### **Artículos**

Salud, mujer y familia. Los cimientos históricos del programa materno-infantil de Salvador Allende

---

Una epistemología de la Historia en clave situada: escrituras y políticas sanjuaninas (UNSJ, Argentina 1983- 1993)

---

El proceso constituyente chileno: Una propuesta de análisis desde la Historia del Tiempo Presente (1989-2019)

---

Una mirada a la Historia a través del tiempo

---

Enfoques didácticos de la Conquista y virreinato en México. Distanciamientos y puentes historiográficos entre propuestas curriculares y discurso oficial, 2019-2022

---

Maestras zacatecanas “de pega, de patente y de bombo” y su impacto social: hacia un legado emancipador en los primeros años del siglo XX

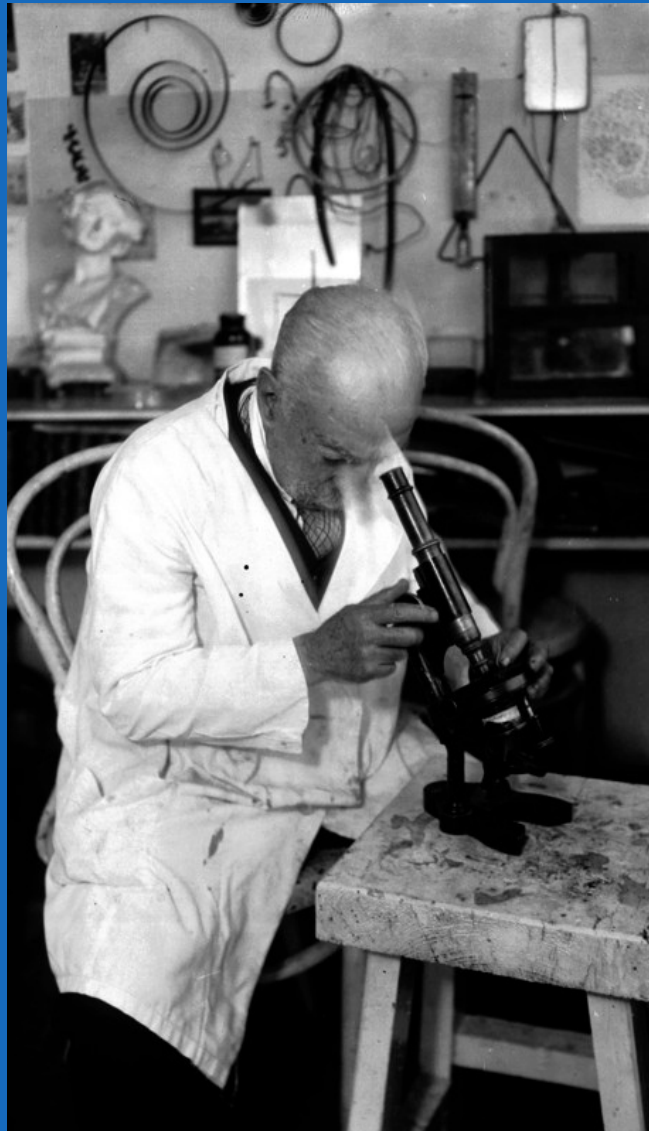
---

Supresión del veto presidencial en la Constitución mexicana de 1857  
¿Centralización o equilibrio de poder?

---

Acercamiento teórico hacia la conciencia histórica y su relación con la literatura narrativa

---



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

**H** DEBATES POR LA  
HISTORIA

© Universidad Autónoma de Chihuahua  
Escorza núm. 900  
Colonia Centro  
CP. 31000  
Tel. +52 (614) 439 1500  
Chihuahua, Chih. México  
<https://uach.mx/>

**DEBATES POR LA HISTORIA** (volumen II, número 2, julio-diciembre de 2023) es una publicación semestral editada por el Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, Secretaría de Investigación y Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua (C. Escorza núm. 900, col. Centro, Chihuahua, Chihuahua, México, CP 31000, <https://uach.mx>, [cahistoria@uach.mx](mailto:cahistoria@uach.mx)). Director editorial: Francisco Alberto Pérez Piñón. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2019-011018055800-203, ISSN (versión electrónica): 2594-2956, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, Jesús Adolfo Trujillo Holguín y Stefany Liddiard Cárdenas (Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. CP 31130, Apartado Postal 744). Fecha de la última modificación: agosto de 2023.

#### Créditos de imagen de portada

INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia]. (1930 ca.). *Científico con microscopio en un taller escolar* [Fototeca Nacional, Colección Archivo Casasola]. Ciudad de México.  
[https://mediateca.inah.gob.mx/islandora\\_74/islandora/object/fotografia%3A213722](https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A213722)

#### Indizaciones



Todos los contenidos de *Debates por la Historia* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0), y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece esta licencia.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
**CHIHUAHUA**

**M.D. LUIS ALFONSO RIVERA CAMPOS**  
Rector

**M.E. GEORGINA ALEJANDRA BUJANDA RÍOS**  
Secretaria General

**DR. LUIS CARLOS HINOJOS GALLARDO**  
Secretaria General

**LIC. MARTHA LORENA MIER CALDERÓN**  
Directora Académica

**L.A.E. ALBERTO ELOY ESPINO DICKENS**  
Director Administrativo

**DRA. RUTH DEL CARMEN GRAJEDA GONZÁLEZ**  
Directora de Extensión y Difusión Cultural

**M.A.P. MARCELA HERRERA SANDOVAL**  
Directora de Planeación y Desarrollo Institucional



**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**DR. JAVIER CONTRERAS OROZCO**  
Dirección

**M.E.S. MÓNICA GUEVARA TORRES**  
Secretaría Académica

**M.M. IVONNE ESPARZA MORALES**  
Secretaría Administrativa

**LIC. BERENICE LEÓN GALINDO**  
Secretaría de Extensión Y Difusión

**DR. JORGE ALÁN FLORES FLORES**  
Secretaría de investigación y Posgrado

**DR. ARMANDO VILLANUEVA LEDEZMA**  
Secretaría de Planeación

# H DEBATES POR LA HISTORIA

## COMITÉ EDITORIAL

DR. FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN  
Director editorial

DR. GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO  
Editor

DRA. STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS  
Secretaria Técnica

## EQUIPO DE TRADUCCIÓN

DRA. IRLANDA OLAVE MORENO  
DRA. ANA CECILIA VILLAREAL  
BALLESTEROS  
DRA. LIZETTE DRUSILA FLORES  
DELGADO  
Traducción al inglés

DR. PATRICK ALLOUETE  
DRA. ANGÉLICA MURILLO GARZA  
Traducción al francés

DRA. IZABELA TKOCZ  
Traducción al polaco

## CONSEJO EDITORIAL

DRA. GEORGINA MARÍA ESTHER  
AGUIRRE LORA  
Instituto de Investigaciones Sobre la  
Universidad y la Educación, Universidad  
Nacional Autónoma de México

DRA. DENÍ TREJO BARAJAS  
Universidad Michoacana de San Nicolás de  
Hidalgo

DR. JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO  
Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita  
Universidad Autónoma de Puebla

DRA. CLEMENTINA BATTCKOCK  
Dirección de Estudios Históricas, Instituto  
Nacional de Antropología e Historia

DRA. CIRILA CERVERA DELGADO  
Universidad de Guanajuato

DR. SALVADOR CAMACHO  
SANDOVAL  
Universidad Autónoma de Aguascalientes

DR. ALEJANDRO ROSANO SOCA  
Grupo Geohistoria Durazno, República  
Oriental del Uruguay

DR. LUIS MARÍA DELIO MACHADO (†)  
Universidad de la República, República  
Oriental del Uruguay

DR. ANTONIO BLANCO PÉREZ  
Universidad de La Habana, Cuba

ANDRÉS PAYÀ RICO  
Universitat de València

## DICTAMINADORES DE ESTE NÚMERO:

**Vladimir Alejandro Armendariz Romero** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Víctor Manuel Córdova Pereyra** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Martha Raquel Facio Gutiérrez** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Edson Eduardo García Vázquez** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Julio Cesar Gómez Gándara** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Nidia Paola Juárez Méndez** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Stefany Liddiard Cárdenas** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua). **Gerónimo Ontiveros Juárez** (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua). **Francisco Alberto Pérez Piñón** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Sergio Rodríguez Ayala** (Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"). **Izabela Tkocz** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **Jesús Adolfo Trujillo Holguín** (Universidad Autónoma de Chihuahua). **José Luis Vera Cortés** (Escuela Nacional de Antropología e Historia (INAH)).

## CONTENIDO

### EDITORIAL

Apuntes de la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación <i>Francisco Alberto Pérez Piñón</i> .....	7
---	---

### ARTÍCULOS

Salud, mujer y familia. Los cimientos históricos del programa materno-infantil de Salvador Allende <i>Ricardo Ayala y Markus Thulin</i> .....	19
Una epistemología de la Historia en clave situada: escrituras y políticas sanjuaninas (UNSJ, Argentina 1983- 1993) <i>Hernán Videla e Inaki Saharrea</i> .....	55
El proceso constituyente chileno: Una propuesta de análisis desde la Historia del Tiempo Presente (1989-2019) <i>Daniel Ovalle Pastén</i> .....	81
Una mirada a la Historia a través del tiempo <i>Arelys Rodríguez Gavila</i> .....	113
Enfoques didácticos de la Conquista y virreinato en México. Distanciamientos y puentes historiográficos entre propuestas curriculares y discurso oficial, 2019-2022 <i>José Eduardo Cruz Beltrán</i> .....	137
Maestras zacatecanas “de pega, de patente y de bombo” y su impacto social: hacia un legado emancipador en los primeros años del siglo XX <i>Norma Gutiérrez Hernández y Ana María del Socorro García García</i> ....	167
Supresión del veto presidencial en la Constitución mexicana de 1857 ¿Centralización o equilibrio de poder? <i>Jhovany Amastal Molina</i> .....	195
Acercamiento teórico hacia la conciencia histórica y su relación con la literatura narrativa <i>Sandra Janette Silveyra Hernández y Francisco Alberto Pérez Piñón</i> ....	219



## EDITORIAL

**Apuntes de la Ley General en Materia de  
Humanidades, Ciencias, Tecnologías e  
Innovación**Francisco Alberto Pérez Piñón<sup>\*</sup>

Director editorial

**S**e dedica el presente editorial de la revista científica *Debates por la Historia* a resaltar y posicionar la memoria ante un acontecimiento histórico de gran impacto en nuestro país. Se trata de la expedición de la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación -promulgada el 28 de abril y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 8 de mayo de 2023- que tendrá gran impacto en la producción del conocimiento científico (Presidencia de la República, 2023). Al respecto, el entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) señaló en su sitio web que:

celebra la aprobación del dictamen de la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (LGHCTI) en la Cámara de Diputados, como resultado de un profundo trabajo legislativo que retoma la participación y consenso de las comunidades académicas, científicas y tecnológicas a favor del derecho humano a la ciencia (CONAHCYT, 2023, párr. 2).

---

<sup>\*</sup> Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Correo electrónico:

[aperezp@uach.mx](mailto:aperezp@uach.mx)

 <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>





La cita anterior nos remite a un cambio trascendental donde el CONACYT, a partir de la aprobación de la ley, se convierte en Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

Seguramente quien no esté permeado por la profundidad del significado, lo leerá como algo trivial. Sin embargo, es un salto cualitativo el que se genere una relación más estrecha de la ciencia con la existencia, es decir, una ciencia con conciencia humanística, más democrática, con impacto y utilidad para el bien público. Lo que llama la atención es que, a una distancia temporal de más de un par de meses, no se hayan manifestado las comunidades científicas que se dedican a las humanidades, que no se presentaran foros de análisis y que no se difundieran las bondades de este gran acontecimiento. ¿Qué sucede con quienes están dedicados a la investigación en las ciencias humanísticas? Lo más cercano fueron algunos comentarios que se empezaron a filtrar en las redes sociales, en el sentido de que habría una manifestación y paro labores en las universidades, pero no sucedió tal cosa y por ello hay que promover su difusión o luego será lo que coloquialmente se le llama “darse un balazo en el pie” para los científicos humanísticos.

8 Se retoma como positivo lo concerniente a los consensos de las consultas, donde se incluyeron a las comunidades académicas, científicas y tecnócratas; distintas voces que estaban presentes desde hace varios años. Sin embargo, existía una gran separación entre disciplinas como medicina, biología, matemáticas, química, física, entre otras, cuyos resultados de investigación son transformados en tecnología, que es mejor valorada por la sociedad; con respecto a ciencias como la historia, sociología o las humanidades, que se les había considerado como productoras de conocimientos abstractos, poco palpables, subjetivos, es decir, de segundo orden. De allí que los proyectos de investigación -en gran cantidad de casos- no eran aprobados para recibir financiamiento, existiendo esa desconfianza y el *coro a voces* que decía que el CONACYT solo aprobaba proyectos de investigación de las ciencias duras.

La tecnología no es privativa de las ciencias exactas, pues las ciencias sociales y las humanidades también generan tecnología social, que se utiliza en la conservación y/o transformación del orden establecido, en los comportamientos educados y en todo el performance que realizan los hombres y las mujeres en la vida cotidiana. Crear tecnología social tiene que traducirse como la forma en la cual es posible tener una colectividad basada en los consensos y en la participación para la construcción del futuro deseable, con posturas éticas y estéticas acordes con los valores que la humanidad ha creado, cambios de actitud hacia el cuidado del medio ambiente y del patrimonio cultural y -en si- con el cuidado, conservación y transformación de la cultura hominal. En síntesis, la tecnología social (humanística, abstracta) y la tecnología natural (objetiva, concreta) son complementarias y necesarias en una sociedad que tiene como meta contar con individuos educados y cultos; que tengan como soporte la ciencia para la producción, distribución, consumo y reproducción de los bienes materiales e intelectuales, así como para su reparto equitativo en bien de la humanidad y de la naturaleza.

Pero detrás de los cambios en la normatividad que rige al ahora CONAHCYT hay otras razones –y son varias- como el desvío de fondos destinados a la investigación, tal y como lo resalta una nota periodística de *El Universal*:

María Elena Álvarez-Buylla Roces, directora general del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), justificó la aprobación de la iniciativa de Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (HCTI) al asegurar que con esta nueva ley ya no se permitirán las simulaciones y normas a modo que deriven en multimillonarios recursos del pueblo a empresas (Villa, 2023, párr. 1).

El desvío multimillonario se daba hacia distintas empresas que se dedicaban a las actividades de investigación con recursos públicos - como los fondos para proyectos que manejaba el CONACYT- con

los cuales se creaban patentes que luego eran comercializadas y regresadas al público en forma de mercancías para su venta, propiciando un plus valor con excesivas ganancias; es decir, una modalidad de trabajo con recursos públicos para generar ganancias privadas. La nota nos permite interpretar y hacer este planteamiento hermenéutico que dejamos asentado en este editorial, junto con la esperanza de una verdadera democratización de la ciencia, donde los recursos públicos tengan beneficios para la sociedad.

Otra razón del cambio normativo fue por los gastos exagerados que realizaban las élites del CONACYT: sueldos, compensaciones, viáticos y fideicomisos en el centro y en la periferia (oficinas de la capital del país y de los estados), que administraban recursos de los Fondos Mixtos. Esto se terminó y aunque se vislumbra que los recortes al presupuesto en este rubro han sido una afectación para el desarrollo de la ciencia en México, la preocupación está presente y desde la postura de este editorial se aplauden los cambios que se han venido presentando en el CONAHCYT. Esta institución se percibe más abierta, democrática, justa y además necesaria; ante las diatribas, porque se trata de una ley de la Cuarta Transformación, a iniciativa del presidente Andrés Manuel López Obrador. Se debe asumir que las medidas instrumentadas serán en bien de las humanidades, las ciencias y las tecnologías.

10 El CONAHCYT ahora se escribe con hache de humanidades, para que se asiente bien en la memoria y también se internalice, pues desde el siglo XIX las ciencias del espíritu, ideográficas, sociales, humanísticas o cualquiera que sea su denominación, aspiraban al estatuto de científicas. Sostuvieron una lucha de ideas por ese reconocimiento y posicionamiento que ya habían adquirido las ciencias naturales, al asumir el método positivista o empírico de Augusto Comte. El método comprensivo, al cual deben responder las ciencias del espíritu –como alertó Dilthey- debe ser considerado a la vez el medio para lograr la científicidad (Corona, 2012).

Se puede observar que el conocimiento de la realidad humana se lleva a cabo en la mediación del lenguaje, donde la comprensión solamente puede ser pensada como una construcción categórica de sentido y donde el diálogo constituye uno de los procedimientos esenciales de esas disciplinas (Corona, 2012, p. 117).

Es necesario resaltar que la categoría de las ciencias del espíritu proviene del alemán y se refiere -explicado de manera muy parsimoniosa- a las ciencias que se ocupan del hombre y de la mujer en las distintas temporalidades, por ello es bueno apuntar que los objetos de estudio se abocan al conocimiento de los pensamientos, ideas, sentimientos, voliciones y sus aspiraciones futuras, esto es, a las implicaciones que están presentes en los procesos culturales, como parte de del construccionismo humano. En síntesis, es la investigación que ahora se enfoca a los individuos, a las acciones que se presentan en las colectividades, algo que la investigación empírica dejó de lado precisamente por la imposibilidad de encontrar formas medibles, comprobables y susceptibles de poder aislar y reproducir el fenómeno para su adecuado conocimiento.

Sin ser abundante en el método comprensivo, vale la pena asentar un ejemplo bastante trabajado en la literatura de estas ciencias, donde un acontecimiento social tiene varias interpretaciones. Se trata de la Revolución Mexicana, cuyos límites temporales están entre 1910 y 1920, que fue un estallido social en contra del gobierno del presidente Porfirio Díaz, por haber llevado a la sociedad a una gran polarización entre los terratenientes y los desposeídos de estas propiedades, y termina con la pacificación del país en la década de 1920. En definitiva, esa es una interpretación, pero otra podría ser que no ha habido un régimen tan próspero como el que se vivió en los años de la dictadura de Díaz, ya que el sistema de producción de las haciendas era muy floreciente y en los regímenes posteriores a la Revolución no se ha podido superar. La revuelta solo trajo desolación y muerte de entidades productivas inigualables.

Las interpretaciones anteriores son antagónicas. La primera se perfila a la recuperación de los desposeídos y su justificación ante los embates de los terratenientes, en donde se percibe que era necesario romper con el *statu quo* que había permanecido incólume durante más de 30 años; mientras que la segunda interpretación defiende el modo de producción establecido en esos años dictatoriales, sin que se mencionen las atrocidades en contra de los peones y su pobreza. Entonces, se puede plantear la pregunta ¿fue Porfirio Díaz un héroe o un villano?, como lo escritura Gantús (2016).

Por supuesto que desde las ciencias duras les agradecería conocer la interpretación correcta, encontrar la univocidad y no la equivocidad (Beuchot, 2011), cosa que no es nada descabellada, pero es necesario el consenso en el sentido de que las ciencias naturales y sociales se complementan en la búsqueda a profundidad del conocimiento de la realidad histórico-social y natural, mediante los procesos investigativos.

En definitiva, los métodos comprensivos trabajan con ideas, pensamientos y deseos. En el análisis están presentes los enfoques ideológicos de los seres humanos, quienes ocupan un lugar en la estructura de la sociedad y otorga sentido a los acontecimientos pasados y presentes, con el idilio de crear futuros hominales. Se requiere de los procesos dialógicos con el fin de validar intersubjetivamente y aquí recuperamos de nueva cuenta a Beuchot (2011), siempre y cuando la *phronesis* esté presente. Comprensión e interpretación, y la dificultad para reproducir los acontecimientos sociales hacen la diferencia con las ciencias naturales, como lo hemos visto en la abundante literatura (Salgado, 2002).

12

Como se mencionó al inicio del presente escrito, sin tratar de ser abundantes y con el fin de seguir con el espíritu que anima la LGHCTI, se deja asentado que esta recupera las aspiraciones que durante mucho tiempo se estuvieron planteando hacia la valoración de las ciencias sociales, humanísticas o subjetivas; a la par de las

ciencias exactas, naturales o duras. Ahora se tiende un horizonte de espera -o expectativas futuras- de que no sólo con que cambie la ley se hagan realidad, sino que estamos conscientes de que se requiere un plazo para su aceptación, que no se puede vaticinar debido a la fuerza de la costumbre. En fin, un gran logro la aprobación de esta ley y antes de avanzar más en la narrativa, es necesario remontarnos a los orígenes del CONAHCYT y posteriormente al análisis breve de algunas categorías que se manejan en la nueva normativa.

Lo que antes fue el CONACYT, de conformidad con la información que aparece en su página web, se creó el 29 de diciembre de 1970 y fue reformado en diciembre de 1974. Contextualmente, surge como parte de la política científica y tecnológica del gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez. Eran los años álgidos de los movimientos sociales de 1968 y ante las protestas que se presentaron al final del gobierno del presidente Gustavo Díaz Ordaz, se puede inferir -comprensiva y no estadísticamente- que la población tenía fuertes heridas a las que se tenía que abocar el gobierno entrante para su sanción, tanto al interior como al exterior del país. A nivel interno por el quiebre de un modelo económico, político y social que no incluía a todos los mexicanos y al exterior para recuperar la credibilidad, ya que los conflictos sociales escalaron a nivel mundial.

El nuevo gobierno tuvo la necesidad de justificar sus acciones y para ello la ilustración y la ciencia resultaban positivas, además de necesarias, para disminuir los conflictos, además de otras medidas económicas y políticas relacionadas con la distribución del poder en la sociedad. El surgimiento del CONACYT en el sexenio echeverrista es digno de aplaudirse, ya que apostar a la ciencia y al desarrollo de tecnología propia harían menos dependiente a nuestro país, aunque existen tesis y posturas de que eso generó un efecto contrario. Sin embargo, no es posible negar la gran capacidad del CONACYT por agrupar a los científicos del país y para definir los planes de organización y directivas del desarrollo científico nacional.

En la década de 1970 la tecnología era considerada básica y de cierta forma se descuidó la parte social y humanística que también era importante, aún y cuando también surgieron instituciones educativas, como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y asistenciales, como el Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (INFONAVIT).

La recuperación de la fecha de creación del CONACYT es con el ánimo de resaltar su larga permanencia en el tiempo. A partir de 2023 continuará como CONAHCYT (con hache) y entre los principios que emanan de la LGHCTI está el innegable derecho humano a la ciencia, la recuperación de los principios de la innovación y la inclusión de la ciencia de frontera. Esta última con el fin de fortalecer las capacidades de la población mexicana y arribar con ello a la soberanía, tan necesaria ante los embates del neoliberalismo, presentes durante la aprobación de la nueva ley y actualmente en el contexto político de sucesión presidencial que se avecina para 2024.

Otro elemento considerado en la LGHCTI es el acceso abierto al conocimiento, incluyendo toda clase de repositorios. En la plática informativa sobre la convocatoria 2023 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se difundió la idea de dar mayor apertura a las revistas nacionales y regionales indizadas, con el fin de que las publicaciones de los científicos sean leídas por un público más amplio; así como la apuesta por la ciencia abierta, pues la validez de artículos científicos para su evaluación está dirigida hacia la difusión y extensión de la ciencia básica y aplicada, reivindicando el conocimiento científico, tecnológico y humanístico.

- 14 La lucha por la libertad de expresión y manifestación de las opiniones sigue abierta, como lo confirman “Las mañaneras” del presidente López Obrador, en las cuales la información es aceptada o rechazada bajo procesos dialógicos. Eso es lo pretendido para que la que la filosofía, las humanidades y las ciencias sociales asuman

este principio y se posicionen con reflexiones críticas que abonen a la construcción de una sociedad mejor.

Las consideraciones de la nueva ley para tomar en cuenta las humanidades, las ciencias, las tecnologías y la innovación, serán el motor para el bienestar de nuestro país. Ahora sólo queda a los científicos humanistas y tecnócratas empoderarse a través de las investigaciones.

## Conclusiones

Desde este escrito se considera plausible el cambio hacia el nuevo CONAHCYT, pues ya se había manifestado –desde hace tiempo– una problemática y lucha entre los científicos del país por el reconocimiento de sus campos de estudio. Las investigaciones de gran calidad dejaban de lado la aplicación de sus resultados en bien de la sociedad y –en muchos casos– los recursos económicos se perfilaban a la aplicación de proyectos de investigación y a la creación de patentes en la iniciativa privada, como lo manifestó en su momento María Elena Álvarez-Buylla Roces, directora del organismo.

La LGHCTI contempla entre sus postulados la incorporación de las humanidades como principio del bienestar de la población. La aplicabilidad de la ciencia debe ser para que llegue a las clases sociales más desposeídas, así como el acceso al conocimiento como derecho universal.

Finalmente, y como es costumbre, se reitera al público la invitación para la lectura y crítica de los artículos que en este número se publican. Así mismo, la invitación para que envíen sus resultados de investigación para dictaminación y eventual publicación en esta su revista *Debates por la Historia*.



## Referencias

- Beuchot, M. (2011). La hermenéutica analógica en la interdisciplinariedad de las ciencias humanas. *Franciscanum*, 53(155), 127–144. <https://doi.org/10.21500/01201468.899>
- CONAHCYT [Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías]. (2023). *CONACYT celebra aprobación del dictamen relativo a la Iniciativa de Ley General en materia de HCTI en la Cámara de Diputados*. <https://conahcyt.mx/conacyt-celebra-aprobacion-del-dictamen-relativo-a-la-iniciativa-de-ley-general-en-materia-de-hcti-en-la-camara-de-diputados/>
- Corona Torres, J. (2012). Alcances y límites de la Crítica de la razón histórica. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 19(2), 117-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10422928002>
- Gantús, F. (2016). ¡Héroe o villano? Porfirio Díaz, claroscuros. Una mirada desde la caricatura política. *Historia Mexicana*, 66(1), 209-256. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/3246/2628>
- Presidencia de la República. (2023, 8 de mayo). Decreto por el que se expide la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, y se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley Federal de las Entidades Paraestatales y de la Ley de Planeación. *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5688048&fecha=08/05/2023#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5688048&fecha=08/05/2023#gsc.tab=0)
- 16 Salgado Ramírez, Y. (2002). Reseña de "Abrir las Ciencias Sociales" de Inmanuel Wallerstein. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, (19), 163-164. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81801916.pdf>
- Villa y Caña, P. (2023, 3 de mayo). Directora del CONACYT justifica aprobación de nueva Ley de Ciencia; “se terminará con la simulación en el sector”, dice. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/directora-del->

[conacyt-justifica-aprobacion-de-nueva-ley-de-ciencia-se-terminara-con-la-simulacion-en-el-sector-dice/](#)



## Salud, mujer y familia. Los cimientos históricos del programa materno-infantil de Salvador Allende

### Health, Women, and Family: Historical Underpinnings of Salvador Allende's Maternal-Infant Program

Ricardo Ayala\*  
 Markus Thulin\*\*

\* Investigador posdoctoral en Ghent University (Bélgica) y profesor en la Universidad de las Américas (Chile). Estudió sociología en la Universidad de Strasbourg, se formó en métodos historiográficos en la Universidad de París y realizó sus estudios doctorales en la Universidad de Gent. Sus intereses incluyen historia de la ciencia, historia de la medicina e historia de las profesiones. Entre sus publicaciones recientes están “Making science international: Chilean journals and communities in the world of science” (Social Studies of Science) y “Welcome to the new age: Medicine and the Shift of medical Thought Towards Science” (Archives of Medical Research). Correo electrónico: [rayala@udla.cl](mailto:rayala@udla.cl)

 <https://orcid.org/0000-0001-7840-1072>

\* Investigador asociado del Consejo Comunal de la Renania, Brauweiler (Alemania). Es profesional de Enfermería y estudió Historia, Español y Francés en la Universidad de Colonia (Alemania) donde también realizó sus estudios doctorales. Actualmente diseña la nueva exposición permanente para el Brauweiler Memorial cerca de Colonia. Correo electrónico: [markus.thulin@lvr.de](mailto:markus.thulin@lvr.de)

 <https://orcid.org/0009-0008-8036-4977>

---

#### Historial editorial

Recibido: 10-enero-2023

Aceptado: 07-mayo-2023

Publicado: 31-julio-2023

---



---

**Salud, mujer y familia. Los cimientos históricos del programa materno-infantil de Salvador Allende**

**Health, Women, and Family: Historical Underpinnings of Salvador Allende's Maternal-Infant Program**

**Resumen**

El artículo presenta una reconstrucción de la política cultural de salud en Chile, con énfasis en el programa materno-infantil, como dispositivo que entrelaza género, política y salud en la promoción de discursos de desarrollo industrial y de una nación saludable. El trabajo se basa en fuentes de archivos originales, a través de las cuales se adoptó un énfasis en las continuidades del programa durante las décadas y regímenes políticos, desde principios del siglo XX hasta el gobierno de la Unidad Popular. Como se muestra en el artículo, la educación sería clave en al menos tres áreas del desarrollo de la medicina social: instrucción, formación profesional y educación popular.

**Abstract**

This article reconstructs Chile's cultural health policy, focusing on the maternal-infant program. This program emerges as a nexus interlinking gender, politics, and health, all in service of propagating discourses encompassing industrial advancement and national well-being. The research draws from original archival sources, allowing a spotlight on the program's enduring continuity across decades and diverse political regimes—from the early 20th century through the Popular Unity government. As the article reveals, education assumes a pivotal role across three areas within the evolution of social medicine: instructional frameworks, professional training, and popular education.

**20**

**Palabras clave:** mujer, salud de la mujer, infancia, historia, políticas de salud.

**Keywords:** women, women's health, childhood, history, health policies.

---

**Santé, femme et famille. Les fondements historiques du programme mère-enfant de Salvador Allende**

### Résumé

L'article présente une reconstitution de la politique culturelle de la santé au Chili, en mettant l'accent sur le programme de la mère et de l'enfant, en tant que dispositif reliant le genre, la politique et la santé dans la promotion des discours de développement industriel et d'une nation saine. Le travail est basé sur des sources d'archives originales, à travers lesquelles l'accent a été mis sur la continuité du programme au cours des décennies et des régimes politiques, du début du XXe siècle jusqu'au gouvernement de l'Unité Populaire. Comme le montre l'article, l'éducation serait essentielle dans au moins trois domaines du développement de la médecine sociale : l'instruction, la formation professionnelle et l'éducation populaire.

**Mots-clés:** Femme, Santé de la femme, Enfance, Histoire, Politiques de santé,

**Zdrowie, kobieta i rodzina. Historyczne fundamenty programu macierzyńsko-dziecięcego Salvadora Allende**

### Streszczenie:

Artykuł przedstawia rekonstrukcję kulturalnej polityki zdrowotnej w Chile, ze szczególnym uwzględnieniem programu macierzyńsko-dziecięcego jako narzędzia łączącego płęć, politykę i zdrowie w promowaniu dyskursów dotyczących rozwoju przemysłowego i zdrowego narodu. Praca opiera się na źródłach archiwalnych, za pośrednictwem których przyjęto nacisk na kontynuację programu na przestrzeni dziesięcioleci i reżimów politycznych, począwszy od początku XX wieku aż do rządów Jedności Ludowej. Jak ukazano w artykule, edukacja byłaby kluczowa w co najmniej trzech obszarach rozwoju medycyny społecznej: instrukcji, szkoleniu zawodowym i edukacji ludowej.

**Słowa kluczowe:** kobieta, zdrowie kobiet, dzieciństwo, historia, polityka zdrowotna.

## Introducción<sup>1</sup>

A principios del siglo XX, América Latina experimentó procesos de reorganización social similares a los que en el mundo industrializado se habían estado viviendo desde la segunda mitad del siglo XIX. Con el desarrollo de la industria, se difundió la idea de que en las ciudades había trabajo y se ofrecían mejores condiciones de vida; sin embargo, la realidad era bastante diferente. La afluencia rápida y masiva de personas, producto del éxodo rural, no hizo sino más visibles las abominables condiciones de pobreza que ya caracterizaban a las sociedades republicanas postcoloniales. Por ejemplo, sólo en el año de 1922, la ciudad de Santiago de Chile acogió a unos 40 mil nuevos vecindados provenientes del campo, y entre 1942 y 1950 la población de la capital creció en un 40 por ciento (Zamudio, 1999).

La denominada “cuestión socia” –siempre urgente y mal atendida– se convirtió en una característica del siglo XX en lo que a salud se refiere (Suriano, 2000; Ramacciotti, 2020). El tema fue planteado por movimientos sociales, partidos políticos, grupos guerrilleros, asociaciones, ONG y *think tanks*. Los gobiernos latinoamericanos debían actuar con rapidez para evitar que el espíritu de la revolución socialista “contagiara” las villas en Argentina, las favelas en Brasil o las poblaciones en Chile (Goldenberg, 2022). Como si esta situación no fuese suficientemente difícil, el siglo XX fue testigo de dos guerras mundiales que condujeron a una crisis económica masiva (Nohlen, 1994).

22 El estado de salud e higiene de la población declinó rápidamente (Servicios de Beneficencia y Asistencia Social, 1932). Los principales afectados por el aumento del desempleo y el empobrecimiento fueron los trabajadores manuales, sujetos a contratos laborales precarios, y más especialmente sus esposas e hijos. En el Chile del cambio de siglo, 343 de cada 1000 niños no vivían más allá de su segundo año (Sierra y Moore, 1895), en tanto que era común que las mujeres murieran durante el parto o poco después. Las muertes se debían a causas como la viruela, el cólera, el sarampión, la tuberculosis, el tifus y la sífilis, que en ese

entonces eran epidemias devastadoras en las poblaciones desabastecidas (Armus, 2003). La falta de instrucción, la desnutrición, el abuso sexual, la interrupción del embarazo sin regulación, la pobreza y la dependencia dañaron la salud mental y física de los miembros más vulnerados de la sociedad.

Hasta la creación del Servicio Nacional de Salud, en 1952, las obras de caridad de inspiración católica y la Junta de Beneficencia (González y Zárate, 2018) ayudaron a muchas mujeres y niños a hacer frente a los problemas de salud, aunque aún así no pudieron mejorar significativamente la falta generalizada de personal sanitario e insumos médicos. El Estado concentró sus magros recursos en combatir tales condiciones (Zárate, 2017), pero su impacto fue marginal. La visibilidad de la pobreza, la decepción ciudadana del proceso parlamentario y la proliferación de nuevos movimientos sociales y políticos transformaron los problemas sociales en crisis políticas durante la década de 1920.

Aunado a lo anterior, se acentuó también la protesta social, a menudo organizada por origen geográfico (campesinos en lo rural, pobladores en lo urbano) (Llambias-Wolff, 2013) o por ocupación (estudiantes, trabajadores de oficina, empresarios, mineros, etc.) (Thibaut, 1994). Las manifestaciones eran dirigidas, congregaban mayoritariamente y defendían demandas según eran sentidas principalmente por hombres. La mayoría de los egresados de universidades eran también de este género. La perspectiva de la mujer y la niñez que se formó durante el siglo XX está marcada por ese funcionamiento patriarcal y, por ende, sus necesidades estaban definidas por una representación masculina. En ese contexto, la historia social de los chilenos como miembros de la familia ha sido menos estudiada que su participación en movimientos y partidos políticos (Rojas, 2010). Si bien hubo hombres que percibieron a las mujeres y los niños como componentes esenciales de su sociedad, les redujeron a los roles predefinidos de reproducción saludable y al mantenimiento de tradiciones.

Por otro lado, a principios del siglo XX las mujeres constituían nada menos que un tercio de la fuerza laboral, en su mayoría como mano de obra no calificada. Pero las condiciones de trabajo eran deficientes, ya



fuese en cuanto a remuneraciones, derechos laborales u organización sindical. La política cultural normaba que el trabajo femenino no fuera valorado, y en caso que la mujer debiese emplearse, esto era considerado como un recurso que sólo debía ser utilizado en caso de extrema necesidad (Maubrigades, 2018).

Las mujeres y los niños enfermos o lesionados generalmente recibían control médico, aunque la calidad del tratamiento dependía de su adscripción de clase social. Si pertenecían a las poblaciones más pobres, o vivían lejos de las ciudades, sus posibilidades de ser atendidos en uno de los pocos hospitales eran muy bajas (García, 1938). En uno de los momentos más importantes y sensibles de sus vidas, como es el embarazo y el parto, los servicios estatales o bien no ofrecían a esas poblaciones ninguna cobertura o ni siquiera tenían conocimiento de su existencia (Pieper-Mooney, 2008).

Si bien esto proporciona el telón de fondo de la escena sanitaria durante el cambio de siglo, el objetivo de este artículo es reconstruir la génesis y desarrollo del programa materno-infantil en Chile, con énfasis en las transiciones entre regímenes y sus continuidades. Como se muestra en este análisis, la política cultural sobre la reproducción y la buena crianza ha sido considerada como parte de la “fábrica” social de la nación y, como tal, ha trascendido programas gubernamentales específicos, conformando, así, una política de Estado.

24 Este estudio está basado en una investigación de fuentes archivísticas primarias, como parte de un proyecto de mayor envergadura (ver Thulin y Ayala, 2023). Las principales fuentes consultadas fueron el archivo de la Biblioteca del Ministerio de Salud de Chile, la Biblioteca del Congreso Nacional, colecciones digitales de la prensa nacional de la época, junto a estadísticas oficiales, basándonos en su mayoría en búsquedas manuales. Si bien estos archivos son a menudo consultados, han sido escasamente analizados en conjunto y puestos en perspectiva para estudiar el mismo periodo, excepto para responder preguntas políticamente motivadas.

Es necesario precisar también que el análisis de las políticas sobre la mujer, como fue el caso, requiere un esfuerzo consciente por recopilar fuentes que se encuentran dispersas en distintos repositorios en lugar de constituir un fondo propio como tal. Esta situación puede ser explicada en referencia al concepto de “archivo estallado” (Pérez, 2015), que para efectos de este estudio se traduce en la reivindicación de lo marginal del archivo al conformar el corpus, característica frecuente en la historiografía emergente. A manera de ejemplo, podemos mencionar que los datos sobre mortalidad infantil son mucho más abundantes y centralizados que los de mortalidad materna, lo cual refleja también la jerarquía (espuria) de los componentes de la política materno-infantil: el niño sano, por un lado, y la mujer, por otro.

Este artículo se estructura en tres partes: la primera se enfoca en los acoplamientos institucionales de principios del siglo XX, por ejemplo, las estructuras que dieron origen a la política materno-infantil como se conoce en la actualidad y las influencias supranacionales en Chile. La segunda parte profundiza en la política expansionista de Estados Unidos y, con ello, su influencia en el sistema de salud chileno, en particular en representaciones sobre la mujer y la familia, durante la consolidación del estado de bienestar. La tercera parte, en tanto, muestra cómo estas políticas de largo plazo convergieron en el programa de trabajo del régimen socialista, que más que una reforma completa del sistema sanitario, fueron, en efecto, continuidades desde los gobiernos anteriores y que, debido al ambiente de tensión política, no lograron madurar propiamente como tales reformas.

No obstante, el artículo ofrece una perspectiva de continuidades que pone al género sobre el fondo político del desarrollo del sistema de salud, situando al programa materno-infantil como objeto de la política cultural. En el desarrollo de este enfoque, la educación estará presente en tres dimensiones del artículo: i) la configuración de oficinas de educación insertas en el sistema de salud a fin de promover la medicina social; ii) la reorientación formativa de las profesiones femeninas para agenciar la política materno-infantil en salud pública; y iii) la puesta en marcha de un sistema de educación popular que promocionaran a su

vez la familia nuclear como unidad productiva, y el control de la fertilidad como mitigador de la pobreza, entre otros aspectos.

### **Acoplamientos, actores e institucionalidad (1920-1942)**

En 1912, se organizó en Chile el primer congreso nacional para la protección de la infancia (Black, 2013). Una de las conclusiones fue la elaboración de un plan para habilitar salas para madres lactantes en todas las fábricas del país (Ministerio del Interior, 1917). Ese mismo año se volvió ilegal que los niños menores de 12 años trabajaran, así como el que las mujeres laboraran en áreas que pusieran en peligro su salud física (Rojas, 2010). Sin embargo, el impacto de esas disposiciones fue limitado, ya que los problemas estructurales eran demasiado grandes como para ser contrarrestados sólo con leyes y decretos. De hecho, la mayoría de las familias de bajos ingresos dependía del dinero que tanto mujeres como niños llevaban a casa.

26 Bajo los gobiernos de Ibáñez y Alessandri (1920-1931) mejoraron los estándares de higiene para el control de enfermedades infecciosas a través de un seguro obligatorio (Caja del Seguro Obrero). También fue en esa época que asesores extranjeros, como John D. Long (EUA), visitaron Chile, haciendo que los métodos e ideas transferidas desde el extranjero aceleraran las políticas existentes. Este tipo de avances contribuyó a crear conciencia sobre la necesidad de garantizar un sistema de salud que fuese tanto preventivo como curativo (por ejemplo, los códigos sanitarios de 1925 y 1931) (Medina y Toro, 2007), cuyo objetivo principal fue la salud de la mujer y la infancia. Estas iniciativas, además, dieron origen al diagnóstico y la terapéutica en pediatría que, sumada a la tradición en obstetricia y ginecología, abrieron paso a un enfoque denominado “salud materno-infantil”. La yuxtaposición de los términos, “materno” e “infantil”, sugiere que tanto las mujeres como los niños recibirían igual énfasis en el sistema y en sus programas. No obstante, la ejecución y avance del plan durante los años siguientes mostrarían un claro enfoque en los niños. Para la mentalidad

de la época, en que el progreso era parte de la matriz de imaginación social, el éxito económico dependía en gran medida de contar con una fuerza de trabajo saludable y, por tanto, de reproducirla y cuidarla.

A lo largo de las décadas de 1930 y 1940, los gobiernos fluctuaron entre preferencias políticas de derecha e izquierda, pero ninguno de ellos alteró el proyecto sanitario adoptado a principios de la década de 1920. Los hospitales existentes organizaron salas especiales para obstetricia y pediatría (Junta Central de Beneficencia, 1929). En 1928, la Dirección General de Protección de Menores asumió la responsabilidad de la protección jurídica de los niños y adolescentes hasta la edad de veinte años, así como de los orfanatos públicos (Ministerio de Justicia, 1928). Un año después se modernizó y amplió la Casa Nacional del Niño, el primer orfanato público central, existente desde 1761 (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2020). La ley número 6.236 de 1938, que vino a conocerse como “Ley madre y niño”, dictaminó la entrega de leche y atención médica a las familias necesitadas (Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social, 1938). Finalmente, el Ministerio de Salubridad albergó un departamento destinado a la Dirección de Protección de la Infancia y Adolescencia (PROTINFA), fundado en 1942, que realizaba la administración de casos de niñez vulnerada (Laborde, 2002), y combatía las epidemias de diarrea (Zárate, 2013). Con una formación adaptada a este modelo, las enfermeras, visitadoras sociales y matronas, junto con una amplia gama de personal auxiliar, fueron las principales responsables de llevar a cabo las funciones derivadas de esta política. Con ello, la institucionalidad se aplicaba no sólo a las entidades que formaban parte de la estructura burocrática, sino también a la expansión y consolidación de la formación de profesiones sanitarias que se transformarían en una parte importante del gran movimiento sanitarista.

La estrategia siguiente consistió en unir todos los proyectos y programas destinados a la infancia. Asimismo, la relevancia de la salud materno-infantil fue tal, que el ministerio solicitó el apoyo de iniciativas no gubernamentales, como el Consejo de Defensa del Niño y la Sociedad Nacional de Pediatría (Hernández, 2019), además de ayuda internacional, como la OPS y la División de Salud Internacional de la

Fundación Rockefeller (Flores, 1965). Estas influencias supranacionales marcarían gran parte de las decisiones en salud.

Sin embargo, la logística fue difícil de manejar. Ni el sistema de salud pública ni los patrocinadores externos pudieron proporcionar una supervisión regular a nivel nacional en cuanto a los estándares de atención. De hecho, los análisis sobre el tema mostraron condiciones de salud desastrosas<sup>2</sup> durante las décadas de 1930 y 1940 (Ministerio de Salubridad Previsión y Asistencia Social, 1943). Otro problema fue que las medidas se concentraron en las zonas urbanas, mientras que sólo un pequeño número de profesionales fue destinado a la atención de salud de mujeres y niños en las zonas rurales. Recordemos que en las décadas de 1920 y 1930, más de la mitad de la población vivía en el campo. Además de las condiciones de vida en el mundo rural, la atención sanitaria era precaria en esta zona y en los sectores de la periferia de las ciudades (Campaña, 1988).

Desde las décadas de 1920 y 1930, una clase profesional emergente, o clase media, exigió una mayor participación en el proceso de toma de decisiones concernientes a la vida pública, en una era en que la Asociación Médica tenía una posición central en la política de salud (Molina, 2018). En el campo materno-infantil, dos asociaciones científicas, la Sociedad Chilena de Pediatría (Vargas, 2022) y la Sociedad Chilena de Obstetricia y Ginecología (2022), gravitaron hacia la asesoría de los gobiernos y se mantuvieron en ese rol hasta la década de 1960.

28 Si bien todas las comisiones gubernamentales y las sociedades cercanas a la profesión médica estaban dirigidas por hombres, el campo materno-infantil requería de una u otra forma de un conocimiento más acabado sobre “la mujer”. En este proceso encontramos por primera vez la formación de tres rasgos que marcarían a la madre y al niño a lo largo de todo el siglo XX: primero, el confinamiento de la mujer a los roles relacionados con la maternidad; segundo, una adaptación a las lógicas de trabajo prescritas en Estados Unidos; y tercero, la feminización de las profesiones no médicas que participaron del programa.

Tres de las primeras mujeres profesionales que destacaron en ese proyecto sanitario fueron las médicas Luisa Pfau y Victoria García, así como la enfermera Amanda Parada. Ya en 1942, Pfau fue designada como directora del Departamento de Educación para la Salud en la entidad que precedió al Servicio Nacional de Salud (SNS)<sup>3</sup>; además llegó a ser directora de PROTINFA (Zárate, 2013). Tras titularse en Estados Unidos con fondos de OPS, Pfau ocuparía el cargo de directora del SNS en los departamentos Materno-infantil y Fomento de Salud. Pfau también sería una figura clave tras la extensión de los proyectos de planificación familiar en la década de 1960 (Castañeda y Salamé, 2016). En 1946, Amanda Parada propuso controles más frecuentes durante el embarazo y una mayor capacitación para las enfermeras sobre los cuidados perinatales de la mujer (Zárate, 2017). En esa misma década ella además enfatizó el vínculo entre el concepto de salud pública –aún poco conocido entre las enfermeras chilenas– y el plan de atención materno-infantil (Parada, 1946).

García, la primera chilena en enseñar medicina en la universidad, promovió una mejor infraestructura y equipamiento técnico para las instalaciones sanitarias (Zárate, 2013), ampliando así la tecnología para el programa. En estudio fundacional en 1938, García evaluó las condiciones laborales de las trabajadoras y sus implicaciones para su salud (García, 1938). Además, defendió la noción de “medicina social”, un concepto macro enfocado en la relación entre la desigualdad social y la propagación de enfermedades. Un joven, Salvador Allende, entonces Ministro de Salud del gobierno del Frente Popular (1938-1941), pasó a adoptar el término de medicina social como central en su enfoque. Para Allende, sólo un sistema de salud pública centralizado y sin restricción de acceso podría atender las necesidades urgentes de salud de la población. Esas necesidades se agravaban, además, producto de la geografía chilena (por ejemplo, la Casa de Socorro en Puerto Natales estaba a 2 mil 796 kilómetros desde Santiago). Consta además que en 1941 la mayoría de las madres dieron a luz sin contar con atención médica (Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social, 1942a). Inactiva en el Congreso durante varios años, la propuesta de Allende por un sistema unificado arrojó sólo resultados concretos en

el campo de la atención materno-infantil, en particular la fundación de PROTINFA (Ministerio de Salud, 2021).<sup>4</sup>

Importante para el argumento que sostiene este artículo, la influencia que estas profesionales ejercieron en el pensamiento médico-social de Allende, fue crucial para la política de salud de largo plazo, aunque a menudo su importancia queda subsumida en las narrativas dominantes, heroicas, de sesgo masculino.

La asignación familiar fue otra mejora importante propuesta por representantes del Frente Popular, aunque no implementada en los términos que ellos querían (Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social, 1941a). No fue sino hasta 1952, e incluso una década después en las zonas rurales, que los hogares unipersonales, en su mayoría encabezados por mujeres, recibieron un subsidio para compensar las dificultades financieras de vivir de un único ingreso (Ministerio del Trabajo, 1952).

A pesar de los avances logrados en los años anteriores y del interés del Frente Popular por aplicar un enfoque de medicina social, los archivos ministeriales muestran que el resultado de estas medidas contribuyó muy poco en la salud de la población. Uno de los mayores desafíos fue, de hecho, la falta de vivienda para los niños. En 1935, el Ministerio de Salubridad describió la falta de vivienda infantil en el habitual tono nacionalista como un “problema que afecta la vitalidad y el progreso de la nación” (Ministerio de Salubridad Pública, 1935). Se propusieron varios proyectos como solución para los niños, pero sólo algunos fueron realizados, debido a financiación insuficiente (ver Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social, 1942c).

**30** En 1942, la Casa Nacional del Niño funcionaba a su capacidad máxima, albergando no menos de 700 menores a la vez. En la misma década, una institución de juegos de azar, llamada Polla Chilena de Beneficencia, entró a la esfera del estado de bienestar (Gaete, 2020). Las donaciones privadas seguían siendo esenciales para cubrir la escasez de suministros, porque incluso la distribución de leche, una de las ideas

más enfáticas de Allende, no salió como estaba planeado, ni bajo su administración como ministro (Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social, 1941b) ni en la de los ministros siguientes (Ministerio de Salud Pública, 1962b). Esas mismas limitaciones estructurales afectaron los programas de vivienda destinados a menores. Tristemente, y a pesar de los fondos aportados por Polla, la mendicidad infantil seguía siendo parte del paisaje urbano. Así era la situación en Chile al estallar la Segunda Guerra Mundial.

El problema se convertiría en una pesada carga adicional para el sistema de salud. Algunas medidas implementadas por los gobiernos en conjunto con mecenas privados fueron el destinar recursos para impartir educación sobre el embarazo; cobertura profesional del parto; suplementos alimenticios durante el período perinatal; atención médica para recién nacidos, niños en edad preescolar y escolar y sus madres; controles médicos; campañas de educación para la prevención del aborto<sup>5</sup> y la mortalidad materna; así como el apoyo económico a las madres durante el cuidado de los hijos (Zárate y González, 2015).

Así, con las preocupaciones sobre la industrialización del país y la necesidad de una fuerza de trabajo saludable como telón de fondo, la mujer queda institucionalizada en tanto reproductora a través de las reparticiones, planes y alianzas del incipiente sistema de salud, en que las mujeres profesionales tuvieron relevancia tanto en la ideación como en la ejecución del programa. Importante desde un punto de vista de la historia más reciente, el énfasis en la salud materna encuentra sus trazas en ese periodo de capitalismo industrial, lo que va a tener una continuidad a través de las décadas siguientes.

### **Consolidación del estado de bienestar y política reproductiva (1942-1964)**

La Segunda Guerra Mundial, a partir de 1941, interrumpió vínculos de cooperación en Europa que eran vitales para los servicios de salud en Chile. Pero, a su vez, hubo un aumento significativo de la ayuda



estadounidense (Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social, 1941c).<sup>6</sup> Los eventos más importantes de ese alineamiento con el sistema estadounidense fueron la fundación de la Escuela de Salubridad y la creación de Unidades de Salud en Santiago, en 1943 (Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social, 1942b).

En muchos sentidos, la guerra estabilizó la hegemonía de Estados Unidos a lo largo y ancho de América Latina. Más tarde, durante el inicio de la Guerra Fría, Washington continuó enviando suministros, personal y fondos para pediatría, ginecología y obstetricia. Sus planes fueron bien recibidos en varios países de América Latina, acrecentándose la idea del plan materno-infantil como área de importancia, lo que se reflejaría en la reforma de las políticas de salud (Zárate, 2017).

La década de 1940 se destacó por una fuerte inversión en la enfermería latinoamericana. Los casos de Pfau, García y Parada, así como de las enfermeras S. Pincheira y G. Peake, muestran cómo quienes habían estudiado y trabajado en América del Norte comienzan a diseminar ideas sobre salud materno-infantil y planificación familiar en Latinoamérica, principalmente a través de las redes de sus universidades de origen, en Chile (Zárate, 2017).

En 1957, Santiago fue sede del Centro Demográfico de América Latina y el Caribe (CELADE), que era la división de población y desarrollo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de las Naciones Unidas. Con ello, Chile se convirtió en un importante proveedor de apoyo técnico en estudios demográficos en el subcontinente (Zárate, 2017). Sin embargo, CELADE fue una excepción. Muchas organizaciones internacionales no abrieron oficinas propias en América Latina, sino que optaron por influir en las entidades preexistentes en el área materno-infantil con un énfasis en la educación y planificación familiar; en Chile fueron principalmente el SNS y APROFA, esta última fundada en 1965 (Pieper-Mooney, 2008).

Chile adoptó los estándares internacionales en plenitud, pues engranaban con la idea de estado de bienestar que se gestaba en el país y que maduró hacia la década de 1950 con el establecimiento del SNS. Esta nueva entidad cooperó además con otros ministerios para adaptarse a la regulación existente. La mayor preocupación de los gobiernos del Partido Radical (sucesor del Frente Popular) fue el bienestar de los niños abandonados (Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social, 1960), pues las cifras seguían superando la capacidad institucional.

Un tema que tuvo la máxima prioridad en esta área fue la tasa de mortalidad infantil. En un informe interno, el Ministerio de Salud Pública (1962a) indicó que la tasa había ido en descenso desde principios de siglo, pero precisó que el problema se concentraba en los niños de familias pobres. Su nivel de vida era inaceptable y muy diferente al de los nacidos en familias acomodadas. Una cita del informe nos da más detalles sobre esta situación:

Falta de vías de comunicación, carencia de buenos abastos de agua potable y de buena eliminación de excretas [...] falta de viviendas o viviendas están en pésimas condiciones, falta de vestuario etc., [...] pues este más que un problema médico es un problema económico social (p. 3).

Las demandas urgentes de todo el país llegaron al Ministerio de Salud para obtener más fondos y equipamiento, pero especialmente más personal, ya que había mujeres y niños que nunca llegarían a obtener servicios médicos en las instalaciones del SNS (Ministerio de Salud Pública, 1962d).<sup>7</sup> En 1960, unos 15 mil bebés murieron por enfermedades respiratorias y otros 7 mil por enfermedades gastrointestinales durante el primer año de vida (Szot, 2002), mientras que en 1964 el NHS registró 59 mil 391 interrupciones de embarazos por razones médicas (Armijo y Requena, 1967). Sin embargo, las estadísticas de aborto sólo cubrieron los casos en que las mujeres estaban dispuestas a consultar y tenían acceso a un médico durante las complicaciones del embarazo. A menudo, las socialmente excluidas también lo eran de los registros. El estado reorganizó la entrega de alimentos (principalmente leche y

comidas para escolares) a través de lo que se conoció como el Programa Nacional de Alimentación Complementaria (PNAC), que comenzó en 1954, y se expandió continuamente a partir de entonces (Largo, 1982). Sin embargo, la desnutrición seguía siendo una de las muchas facetas de la pobreza (véase Vicaría de la Solidaridad, 1981).

### *Nuevos conceptos y anticonceptivos*

El gobierno demócratacristiano (Frei Montalva, 1964-1970) introdujo reformas al Código Sanitario de 1931, impulsando un fuerte programa social influido por Irene Frei, trabajadora social, hermana del presidente y muy activa en la política nacional. Las nuevas directrices, que entraron en vigor legalmente en 1968, redefinieron el cuidado de embarazadas, lactantes y niños. Por primera vez, la regulación sanitaria fue explícita en lo que concierne a la protección materno-infantil, como muestran los siguientes cuatro artículos:

Art. 16. Toda mujer, durante el embarazo y hasta el sexto mes del nacimiento del hijo, y el niño, tendrán derecho a la protección y vigilancia del Estado por intermedio de las instituciones que correspondan. La tuición del Estado comprenderá la higiene y asistencia social, tanto de la madre como del hijo.

Art. 17. La atención de la mujer y del niño durante los períodos a que se refiere el artículo anterior será gratuita para los indigentes en todos los establecimientos del Servicio Nacional de Salud.

Art. 18. Es derecho preferente del hijo ser amamantado directamente por su madre, salvo que por indicación médica o decisión de la madre se resuelva lo contrario. La leche materna tiene como uso prioritario la alimentación en beneficio del o de los lactantes que sean sus hijos biológicos.

Art. 19. El control de la atención médico-preventiva y dental de los alumnos de los establecimientos fiscales de educación, será efectuada por el Servicio Nacional de Salud. Los establecimientos particulares de educación deberán mantener,

a su costa, un servicio que preste las atenciones antes señaladas de acuerdo con las normas que les fije el Servicio Nacional de Salud (Ministerio de Salud Pública, 1968a).

Considerando la nueva política presupuestaria y la ley de Medicina Curativa, estos cuatro artículos del Código Sanitario pueden comprenderse en el contexto de la diversidad de proveedores de cuidados de salud, la diferenciación entre trabajadores de bajos y altos ingresos, y el aumento de los fondos estatales para el sistema público. Es más, estos artículos constituyen, desde un punto de vista sanitario, la primera definición contemporánea sobre la mujer y la niñez en Chile, lo cual resultó de un largo proceso de transformación que comenzó con las campañas del movimiento salubrista. En cierto sentido, este proceso aceleró y consolidó la legitimidad del enfoque de la medicina social. Las medidas de higiene pública y los servicios sociales, finalmente, habían alcanzado el mismo estatus que el tratamiento médico.

Por su parte, esta regulación también conectó al sistema educacional con el sistema de salud, definiendo a los establecimientos educacionales como espacios de control del estado de salud, así como de aplicación de parámetros de normalidad sobre crecimiento y desarrollo, en que además participarían los maestros y maestras. Lo que es más, hasta bien avanzada la década de 1990 era común que estos profesionales realizaran rutinariamente controles de salud en los niños (Pizarro et al., 1995), incluyendo exámenes de agudeza visual, audición, peso y estatura, detección de pie plano y deformidades de la columna vertebral, entre otros, para así estimar si el desarrollo estaba dentro de parámetros normalizados o si existía alguna desviación.

No obstante, el artículo 19 presupone la existencia de sistemas educativos públicos y privados, los cuales operarían de acuerdo con los estándares estatales. Esta dimensión es importante ya que, tanto por el sistema educacional, como por la ley de Medicina Curativa, muestra que la visión de un estado de bienestar consolidado pudo haber comenzado a desvanecerse mucho antes de las reformas de la década de 1980. Por tanto, la implementación de esta directriz de salud, la ley de la Junta de Auxilio Escolar y Becas (1964) y la ley de la Junta Nacional

de Jardines Infantiles (1970) (Rosas, 2017) fueron visionarias, pero más bien como una estrategia general.

Luego de una reforma al Código Sanitario, en julio de 1950, un cambio que consideramos significativo dentro de la política cultural es la forma de presentar la lactancia materna. Desde entonces, la lactancia materna pasó a constituir una obligación, no sólo una recomendación. Siendo un tema muy poco explorado, aún es necesaria una discusión sobre cómo los sucedáneos de la leche materna llegaron a introducirse, y cómo fue inculcándose una imagen sobre la leche materna en función del *lobby* de los productores de leche de vaca en los Estados Unidos durante la Guerra Fría, y su consiguiente influencia en el resto del continente. Aún si esto supera el alcance de este trabajo, es pertinente resaltar lo importante que llegó a ser la salud materno-infantil, y con ello la lactancia y la industria láctea, en la sociedad y la política cultural en general.

Otro tema que marcaría la política materno-infantil del gobierno de Frei, y que hasta el día de hoy ha dado lugar a una vasta literatura, es el uso de anticonceptivos como método de educación y planificación familiar. El gobierno demócratacristiano respondió al alto índice de los denominados abortos ilegales implementando intervenciones de planificación familiar. La administración pudo actuar en una escala mucho mayor que sus predecesores debido a un cambio de actitud al interior de la Iglesia Católica. Durante la década de 1960, la Iglesia seguía siendo la organización no gubernamental, y a la vez internacional, más poderosa de América Latina. Y, aunque no cambió fundamentalmente la forma en que veía la anticoncepción, el Vaticano adoptó una postura más liberal hacia el tema, renovándose así el interés en esta discusión. La reacción más notoria en Chile provino del arzobispo de Santiago (1961-1983), Raúl Silva Henríquez, quien enfatizó la “paternidad responsable” en su interpretación de la carta encíclica *Humanae Vitae*, escrita por SS Pablo VI (1968). Como fue el caso a lo largo de las décadas siguientes, las opiniones divergentes continuaron existiendo. Pero Silva Henríquez, como máxima autoridad moral del país, había optado por evitar una confrontación directa con los poderes

laicos al respecto. Frei y el Ministro de Salud, Ramón Valdivieso, pudieron así implementar lo que llamaron Política Nacional de Control de la Fecundidad (Szot, 2002).

Asimismo, la Guerra Fría fue el primer período en la historia mundial en el que los gobiernos pudieron usar medidas prácticas para controlar el crecimiento de la población (Pieper-Mooney, 2018).<sup>8</sup> La incesante promoción del modelo capitalista en general, y del estilo de vida angloamericano en particular, condujo a la difusión del conocimiento sobre planificación familiar en América Latina. Sus defensores promovieron el estándar de una familia pequeña pero económicamente exitosa y saludable. La campaña educativa tuvo éxito e incluso definió las tradiciones culturales formadas principalmente por la iglesia (Zárate y González, 2015), aunque en ese momento generara malentendidos debido a la falta de conocimientos sobre sexualidad y reproducción (Pieper-Mooney, 2008).

Los impulsores más importantes de las políticas de planificación familiar en Chile fueron la Fundación Internacional de Planificación de la Familia (IPPF) (Claeys, 2010), la Fundación Rockefeller (Zárate y González, 2015) y la OPS (Ministerio de Salud Pública, 1968c). Como parte de una coordinación suprarregional, los médicos chilenos participaron en la redacción de los proyectos de investigación de esas organizaciones, brindaron capacitación a otros prestadores de salud y distribuyeron información sobre los debates contemporáneos en reproducción (Pieper-Mooney, 2008; Ministerio de Salud Pública, 1968c).

A partir de la década de 1960 aparecerían en la escena varias organizaciones privadas y ONG (Paredes y Rivas, 2014). En 1965 sólo existían siete iniciativas de planificación familiar en Santiago. Una de ellas fue el Comité Chileno de Protección de la Familia, cuyos integrantes fundaron ese mismo año la Asociación Chilena de Protección de la Familia (APROFA). Curiosamente, el gobierno otorgó a APROFA un estatus similar al de las asociaciones profesionales: permaneció autónoma, pero mantuvo fuertes lazos con el Estado. Así como enfermeras, matronas, trabajadoras sociales y auxiliares de

enfermería, APROFA colaboró a nivel nacional con el SNS. Las inversiones estatales e internacionales, sobre todo de IPPF, aseguraron el próspero desarrollo de APROFA durante las décadas de 1960 y 1970. Es más, la conferencia de la IPPF, de 1967, tuvo lugar en Santiago y contó con la asistencia de unos 2 mil participantes de 80 países (Pieper-Mooney, 2008). Elegir a Chile como el primer país latinoamericano en albergar una conferencia de la IPPF fue, sin duda, un espaldarazo a sus políticas de planificación familiar.

Entre 1965 y 1968, el IPPF financió otros proyectos similares a APROFA y cooperó con servicios de salud como el SNS en toda América Latina (Zárate y González, 2015). Junto con el Consejo de Población (1952) y el Fondo de las Naciones Unidas para Actividades de Población (UNFPA, 1969), esta fue una de las redes más importantes para la promoción de programas de planificación familiar (Hartmann, 2014). También incluyó el uso de Dispositivos Intrauterinos (DIU), que fueron mencionados por primera vez con referencia a Chile en 1958 (Rosas, 2017). De hecho, los DIU se convertirían en un tema de discusión ineludible en las agendas política, moral y sanitaria en las décadas siguientes.

El Ministerio de Salud y el NHS supervisaron la aplicación de anticonceptivos y gestionaron la cooperación con aliados internacionales (Ministerio de Salud Pública, 1968b).<sup>9</sup> El Departamento de Salud Pública y Medicina Social de la Universidad de Chile organizó el trabajo de los educadores en planificación familiar y supervisó los proyectos de investigación. A su vez, APROFA estaba a cargo de distribuir anticonceptivos y brindar información sobre sus efectos (Zárate y González, 2015).

**38** Pero la planificación familiar durante la administración de Frei no fue una historia de éxito total. Por ejemplo, el Grupo del Área del Programa de América Latina de la IPPF rechazó financiar un proyecto de planificación familiar en Valdivia porque el SNS no había cumplido con las pautas de la IPPF. Otros problemas incluyeron la falta de datos demográficos confiables, la escasez de profesionales que pudieran

ejecutar y evaluar los métodos anticonceptivos, junto con los pocos expertos disponibles que tenían una influencia limitada en la política estatal. Zárate y González (2015) citan dos estudios que muestran que, si distribuir anticonceptivos estaba al alcance de las profesiones a cargo, cambiar la percepción que se tenía sobre los anticonceptivos como algo necesario para la sociedad en su conjunto era algo mucho menos fácil de conseguir. Un grupo de investigación de la Universidad de Cornell (EUA) mostró que muchos intelectuales latinoamericanos cuestionaron el control del crecimiento de la población debido a que aún se desconocía mucho sobre el tema. Un equipo de investigadores de la Universidad de Chile criticó el limitado conocimiento sobre los efectos físicos y psicológicos del control de la natalidad que eran fundamentales para hacer sostenible la planificación familiar. También varios médicos se opusieron a estos métodos porque creían que, en la política, no se tomaban en cuenta los planes de vida de las personas y las comunidades (Pieper-Mooney, 2008).

González y Zárate (2018) han criticado, además, la visión de las mujeres como meras “preservadoras” de capital humano, tan común desde la década de 1920, y sitúan a las madres e hijos más pobres como el blanco de las primeras políticas eugenésicas. Las críticas también pueden aplicarse a los programas restrictivos de la década de 1960: incluso si la calidad de los métodos de control de la fertilidad hubiera mejorado en los últimos 40 años, sólo las mujeres con suficientes recursos financieros, por lo tanto, aquéllas con acceso a atención médica privada, podían decidir si tener hijos, y en tal caso, cuándo y cuántos.

Incluso se podría extender la mentalidad eugenésica a la creciente atención pública por el niño lisado o discapacitado. En 1962, la Lotería Nacional recaudó dinero para la “Sociedad Pro-Ayuda al Niño Lisiado” por primera vez (Ministerio de Salud Pública, 1962d), siendo ésta una población desatendida en ese modelo de sociedad. Esto plantea una pregunta sobre el capacitismo (*ableism*) subyacente en el tejido social de Chile, que es tan relevante hoy como lo fue durante esa época del siglo XX. ¿Quién, entonces, tiene el derecho de tomar decisiones reproductivas? Estas cuestiones morales no sólo se aplican a autoridades estatales, sino también a las instituciones de caridad



(eclesiásticas y seculares) y al personal de atención sanitaria, que a menudo toma decisiones difíciles sobre la vida, la muerte y la dignidad humana.

Las políticas de Frei se enmarcaron en redes nacionales e internacionales que pretendían utilizar principios democráticos y que, debido al alineamiento religioso, formaban parte de una visión social más amplia. Sin embargo, finalmente no pudieron implementar estas medidas en el país, debido a tres factores: (1) la pobreza estructural de la sociedad, demasiado alta y variada para los recursos limitados del estado chileno; (2) la polarización política a partir de 1968, que impidió la cooperación entre sectores para construir un sistema de salud de calidad con acceso equitativo; y (3) la fuerte influencia de los grupos de presión, como los colegios profesionales, que interrumpieron su colaboración en 1970.

No obstante, de esto se desprende la continua relevancia de la mujer en la política sanitaria y de su centralidad en programas educativos responsables de diseminar la política cultural y de difundir las agendas moral y sanitaria. Si en el periodo de formación del estado de bienestar la mujer quedaba arraigada a la institucionalidad en el contexto del progreso social, esta visión vino a consolidarse a través de las reformas del código sanitario, abarcando aspectos como la lactancia, junto a la regulación de la fertilidad femenina como estrategia para hacer frente a la pobreza. La leche y la lactancia seguían, no obstante, siendo un aspecto estratégico en la esfera de influencia supranacional sobre Chile.

## **40 El sector materno-infantil en tiempos del socialismo (1970–1973)**

Bajo la administración de Allende, en un informe interno de marzo de 1972, el Ministro de Salud se refirió al propósito de sus medidas de la siguiente manera: “[...] el ministerio ha otorgado la máxima prioridad a los programas materno-infantiles” (Ministerio de Salud Pública, 1972a). Importante para el argumento de este artículo, uno de los rasgos más

destacados de las políticas de salud de la Unidad Popular es precisamente esta continuidad en las medidas implementadas en las décadas anteriores. Además de esto, y a pesar de las creencias habituales, pareciera que Allende y sus cuatro ministros de salud no lograron realizar una reforma exhaustiva del sistema en su totalidad.

Durante los mil días del denominado (peyorativamente) “experimento socialista”, los obstáculos que tuvo que enfrentar el gobierno de Allende y las políticas que intentó implementar rompieron cierto consenso que existía en la clase dirigente, construido durante los 50 años anteriores. Carecían de apoyo en el parlamento, pero también del apoyo del Colegio Médico. Si bien se pretendían cambios de gran escala, como la implementación de brigadas de salud y la eliminación del plan de Medicina Curativa, estos pronto cayeron en el olvido. Palabras como “revolución”, “lucha de clases”, “frente” y “combate” utilizadas durante las huelgas de 1972 y 1973 podrían parecer hoy muy fuera de sintonía con los desafíos que enfrentaba el sector materno-infantil (Ministerio de Salud Pública, 1962d).<sup>10</sup> Problemas como la falta de vivienda, el abandono y secuestro de niños (Ministerio de Salud Pública, 1972b), la planificación familiar consciente (Ministerio de Salud Pública, 1972c) e incluso las carencias estructurales del SNS<sup>11</sup> (Informe de la Comisión Investigadora, 1972) desaparecieron casi por completo de la agenda de grupos tanto de izquierda como de derecha una vez que ingresaron a la disputa por el poder. El mayor éxito de la Unidad Popular en el sector materno-infantil, y por extensión un efecto tardío de la política de Frei, fue un contrato con el UNFPA en junio de 1972, con un objetivo plurianual descrito en *El Mercurio* (1972) de la siguiente manera:

Específicamente se quiere asimismo disminuir la mortalidad materna en un 50 por ciento, la mortalidad neonatal, en un 30 por ciento, la mortalidad infantil en un 33 por ciento y la mortalidad del niño de 1 a 4 años en un 40 por ciento. También se quiere aumentar las coberturas en las acciones preventivas de salud en la población de mujeres y niños, de acuerdo a las áreas programáticas en una proporción determinada según un diagnóstico previo de esta situación (p. 5).

Otras dos medidas con fuerte efecto propagandístico fueron el Tren de la Salud y la ampliación de la entrega de víveres a los más desprovistos. Pero lo que tuvo aún más alto impacto en los medios y en el imaginario fue que Allende reanudó un plan que había durado hasta 1941, el cual instruyó que cada niño recibiera medio litro de leche al día<sup>12</sup> (El Mercurio, 1971). Los años 30 experimentaron el *boom* de la leche en Chile, con filiales voluntarias de la Sociedad Gota de Leche distribuidas en las principales ciudades y una industria de producción y pasteurización, iniciativas apoyadas tanto por el Comité de la Liga de las Naciones y una política de Estado para hacer frente a la escasez de alimentos. Sin embargo, a principios de los años cuarenta Chile enfrentaba serias dificultades de producción, transporte y distribución del alimento, pues se trataba de leche en estado líquido, lo que dificultó la continuidad de esta política. Para muchos chilenos, los recuerdos de la Unidad Popular y Salvador Allende siguen fuertemente ligados en el imaginario social a términos como “leche”, palabra que se convertiría en sinónimo del bienestar social dirigido a los niños durante el régimen socialista.

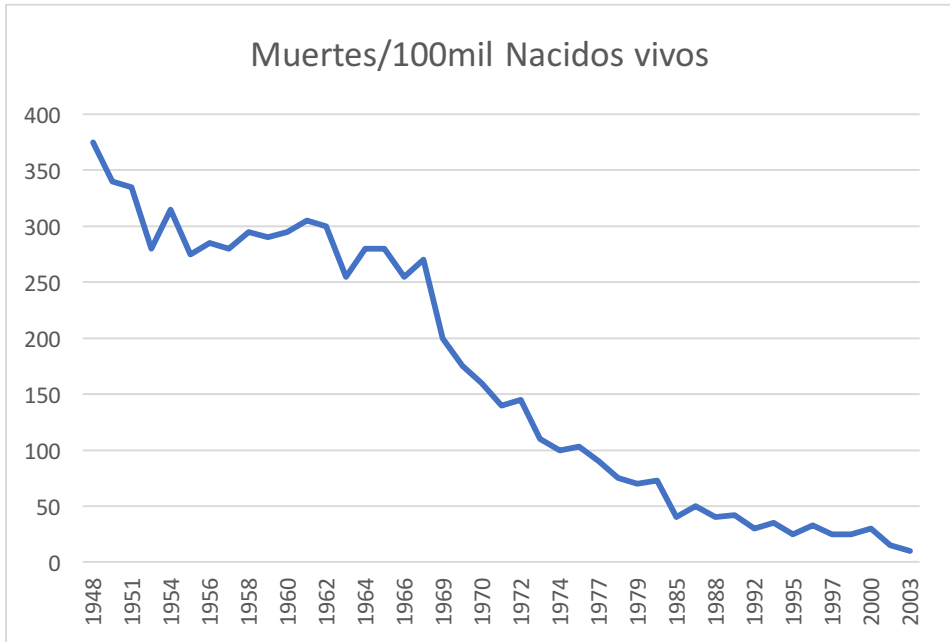
42 A cargo del programa de la leche estuvo el segundo Ministro de Salud de la UP, Juan Carlos Concha. Aunque Concha y Allende fueron, con mucho, los principales defensores de la entrega de leche en la historia de Chile, la idea no surgió de la nada, ya que en realidad retomaron estrategias previas de donación de alimentos. No obstante, esta idea también encontró serios problemas, incluso en sus aspectos más prácticos. En una entrevista para esta investigación, Concha relató que en Chile el beber leche no formaba parte de la tradición o los hábitos de la población. A diferencia de los Estados Unidos, Chile era un país más bien de consumidores de té (J. C. Concha, entrevista personal, 2017). En ese sentido, se pensó que la industria agrícola norteamericana se beneficiaría de la exportación de leche de vaca, siempre que ciertos alimentos se configuraran y vehicularan mediante la educación sanitaria como parte de la idea de nación saludable (Hamilton, 2019).

No fueron pocas las críticas a las políticas de Allende. Su administración enfrentó muchos obstáculos debido a la creciente polarización política

en el país. Sin embargo, tanto la mortalidad materna como la mortalidad infantil, indicador por el cual a menudo se mide el impacto de las políticas de salud, continuaron disminuyendo (Instituto Nacional de Estadísticas, 1973), como muestran las figuras 1 y 2.

**Figura 1**

*Disminución de la tasa de mortalidad de las madres*



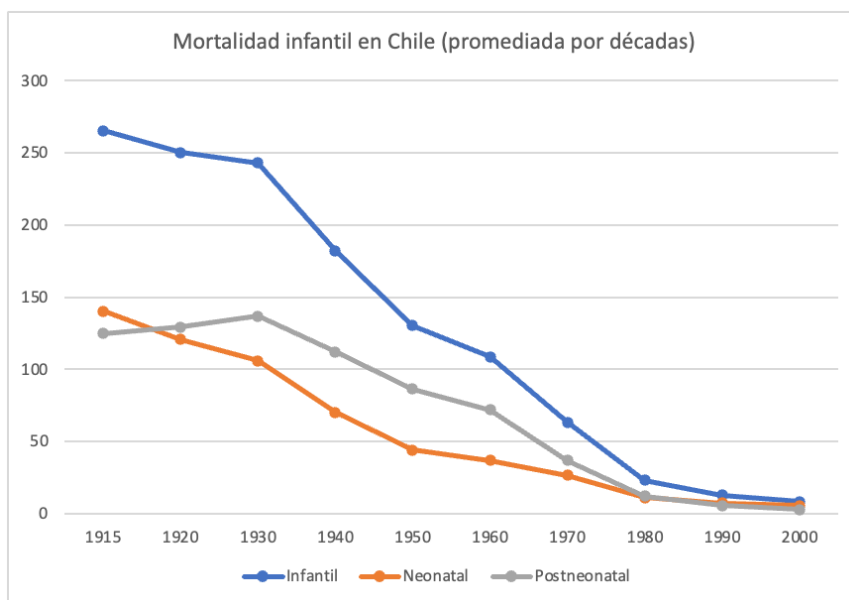
*Fuente:* Elaboración personal con base en Jiménez de la Jara.

Aunque hoy en día la mayoría de los análisis aún se centran en las tasas de mortalidad infantil, no se puede ignorar que tales evaluaciones de éxito cuantitativo pueden ser reinterpretadas a la luz del destino que corrieron las mujeres y los niños que sobrevivieron al embarazo y parto, pero que, sin embargo, debieron enfrentar la miseria y padecer penurias derivadas de su situación estructural. Además, es necesario tener en mente los recién nacidos que nunca aparecerían en ninguna estadística debido a los métodos deficientes de registro de la población;

y las mujeres que jamás denunciarían la interrupción de un embarazo, considerando el enjuiciamiento moral y las consecuencias jurídicas que eso acarrearía. No sólo la regulación del aborto era muy restrictiva incluso para los pobres, sino que muchas poblaciones vivían demasiado lejos de cualquier servicio médico, y más aún, de personal que realmente entendiera su realidad social (Montebruno y Delgado, 2003).

## Figura 2

*Disminución de la tasa de mortalidad infantil*



*Fuente:* Elaboración personal con base en Jiménez de la Jara.

44

En general, pocos dudarían de las medidas positivas introducidas por la Unidad Popular; al menos en intención. Esto se puede ver, por ejemplo, en un resumen publicado por el ex subsecretario de salud (Molina, 2010), o en la tesis de Llambias-Wolf (2013), es decir, desde perspectivas tanto internalistas como externalistas. Sin embargo, la administración no consiguió implementar políticas completas para mejorar las

condiciones de salud de mujeres y niños. Esto no fue diferente de los periodos anteriores; pero, siguiendo a autores como Ana Corina Toledo (2001), la vocación socialista del gobierno de Allende nos invita a evaluar su impacto en base a estándares más altos.

## Conclusión

En este artículo hemos realizado una reconstrucción de los cimientos sobre los cuales el programa materno-infantil de Chile fue construido. Para ello, empleamos un énfasis en las continuidades a través de periodos e inclinaciones políticas para, así, evitar un falso particularismo. El énfasis metodológico estuvo en la reconstrucción del “archivo estallado” sobre la mujer, en tanto se exploraron tres esferas relevantes para la historia de la educación: el acoplamiento de salud y educación en la burocracia estatal, la reconfiguración de las profesiones sanitarias con énfasis en la salud de la mujer y la educación popular como estrategia. Si bien existieron indicadores de mejora de la salud durante el periodo del gobierno socialista, muchos de esos logros en realidad representan una convergencia de políticas preexistentes, más que un resultado específico de ese breve periodo. Con esto, gana plausibilidad la tesis de que la Unidad Popular no logró realmente realizar reformas de salud sustantivas sino, con mucho, mantener el flujo de fondos desde el extranjero y continuar implementando programas existentes y/o discontinuados. Uno de los más icónicos fue el de distribución de leche, la cual, pese a su posición en el imaginario, se vio dificultada debido a factores culturales.

Además de ello, la historiografía disponible, heroica y de sesgo masculino, tiende a dejar en un lugar secundario la figura de las mujeres tanto en la concepción como en la implementación de los programas relativos a la mujer y la familia. Entre esas mujeres figuran enfermeras, médicas, matronas, auxiliares y trabajadoras sociales, quienes encarnaron el espíritu de su época en la defensa de valores como el progreso social y, para ello, la producción de una mano de obra saludable. Con todo, el caso del programa “materno-infantil” de Chile

entrega antecedentes sobre dos dimensiones jerárquicamente relacionadas –madre y niño– lo que permiten examinar en más detalle la intersección histórica entre educación sanitaria, salud pública y política cultural.

## Referencias

- Armijo, R., y Requena, M. (1967). Aspectos epidemiológicos del aborto. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, 63(5), 391-401. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/I0665.2/12635/v63n5p391.pdf?seque>
- Armus, D. (2003). *Disease in the History of Modern Latin America: From Malaria to AIDS*. Duke University Press.
- Black, V. L. (2013). Taking care of baby: Chilean state-making, international relations and the gendered body politic, 1912-1970 [Tesis doctoral]. University of Arizona. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/nlmcatalog/I01190795>
- Campana, P. (1988). Participación comunitaria y salud rural en Chile. En *Seminario sobre Salud Rural, Academia de Humanismo Cristiano*. GIA.
- Castañeda, P., y Salamé, A. M. (2016). Cincuenta años del Programa de Planificación Familiar en Chile. *Revista Médica Chile*, 144(2), 271-272. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000200020>
- Claeys, V (2010). Brave and angry – The creation and development of the International Planned Parenthood Federation. *European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, 15 (2), 567-576. <https://doi.org/10.3109/13625187.2010.526726>
- 46 Concha, J. C. (2017). Entrevista personal. Santiago, Chile.
- El Mercurio. (1971, 14 de abril). Correcciones en el Sistema y Atención. Situación en el SERMENA explicaron Ejecutivos. *El Mercurio*, 12.
- El Mercurio. (1972, 11 de junio). Convenio para el Desarrollo de los Servicios de Salud Materno-infantil. *El Mercurio*, 05.
- Flores, R. (1965). *Historia de la Enfermería en Chile. Síntesis de su evolución educacional*. Universidad de Chile.

- Gaete, J. L. (2020). *Immortality or lesser evil? The Chilean National Charity Lottery project (1912-1934)*. *Signos Históricos*, 22(43), 152-185. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-44202020000100006&script=sci\\_abstract&tlng=en](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-44202020000100006&script=sci_abstract&tlng=en)
- García, V. (1938) Algunas consideraciones sobre medicina social en la mujer obrera chilena. *Boletín Médico Social de la Caja de Seguro Obligatorio*, 4(44-45), 15-25. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-75800.html>
- Goldenberg, B. (2022). *The Cuban Revolution and Latin America*. Allen & Unwin.
- González, M., y Zárata, M. S. (2018). Profesionales, modernas y carismáticas: enfermeras y visitadoras sociales en la construcción del Estado Asistencial en Chile, 1900-1930. *Tempo*, 24(2), 370-387. <https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2018v240210>
- Hamilton, S. (2019). Distributing legitimacy: the politics of milk in post-World War II Venezuela. *History of Retailing and Consumption*, 5(1), 29-50. <https://doi.org/10.1080/2373518X.2019.1589858>
- Hernández, S. (2019). *85 años de compromiso*, Fundación Ciudad del Niño. Universidad San Sebastián Ediciones. <https://www.ciudadelnino.cl/wp-content/uploads/2019/07/Libro-85-a%C3%B1os-de-compromiso-Fundaci%C3%B3n-Ciudad-del-Ni%C3%B1o.pdf>
- Informe de la Comisión investigadora del Servicio Nacional de Salud (1972, 19 de marzo). Cámara de Diputados: Sesión 10ª. <https://www.bcn.cl/laborparlamentaria/wsgi/consulta/verDiarioDeSesion.py?id=583523>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (1973). *Demografía año 1972*.
- Junta Central de Beneficencia. (1929). *Decreto No. 2115, Formación de una sección oficial destinada a la protección de la maternidad y de la infancia, 2115-I-1929*.
- Hartmann, H. (2014). “No Technical Solution”. *Historische Kontexte einer Moralökonomie der „Weltbevölkerung“ seit den 1950er Jahren. Jahrbuch für Europäische Geschichte*, 31-49. <https://doi.org/10.1515/9783110278149.33>
- Laborde, M. (2002). *Medicina Chilena en el siglo XX*. Corporación Farmacéutica Recalcine.



- Largo, E. (1982). El programa nacional de alimentación complementaria (PNAC): Un estudio antropológico. *Revista de Trabajo Social*, 37, 34-39.  
<https://repositorio.uc.cl/handle/11534/6126>
- Llambias-Wolff, J. (2013). The Rise and the Fall of Welfare Health Legislation in 20th Century Chile: A Case Study in Political Economy of Law [Tesis doctoral]. York University.  
<https://digitalcommons.osgoode.yorku.ca/phd/3/>
- Maubrigades, S. (2018). Mujeres y desarrollo en América Latina durante el siglo XX. Tasas de actividad, niveles de desarrollo económico y modelos productivos. *Revista Uruguaya de Historia Económica*, 8(14), 9-33.  
[https://www.audhe.org.uy/images/stories/upload/Revista/Revista\\_14/silvanamaubrigades\\_rev14\\_2018.pdf](https://www.audhe.org.uy/images/stories/upload/Revista/Revista_14/silvanamaubrigades_rev14_2018.pdf)
- Medina, E., y Toro, J. (2007). Sinopsis sanitaria chilena. *Anales Chilenos de Historia de la Medicina*, (17), 85-86.  
[http://www.bibliotecaminsal.cl/wp/wp-content/uploads/2013/05/anales\\_an017\\_vol1\\_p77.pdf](http://www.bibliotecaminsal.cl/wp/wp-content/uploads/2013/05/anales_an017_vol1_p77.pdf)
- Ministerio de Justicia. (1928). *Ley No. 4447, Ley de protección de menores.*
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2020). Casa Nacional del Niño conmemora 259 años de historia.  
<https://www.sename.cl/web/index.php/2020/11/27/casa-nacional-del-nino-conmemora-259-anos-de-historia/>
- Ministerio del Interior. (1917). *Ley No. 3.186, Establece el servicio de cunas en las fábricas, talleres o establecimientos industriales en que se ocupan 50 o más mujeres mayores de 18 años.*
- Ministerio del Trabajo. (1952). *Ley No. 11051, Dispone el pago de asignación familiar directamente a la mujer.*
- Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social. (1938). *Ley No. 6236, Modifica la Ley No. 4054.*
- 48** Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social. (1941a). *Oficio No. 145, H. Senado, Proyecto de Ley mejoramiento de las rentas del personal [145-346-1941, 11.02.1941].*
- Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social. (1941b). *Oficio No. 252, Propuesta de crear un Depto. de Bares Lácteos [252-346-1941].*

- Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social. (1941c). *Oficio No. 1044, Estudio de la Caja de Seguro Obligatorio por médico en Estados Unidos* [1044-347-1941].
- Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social. (1942a). *Al Excmo. Señor Presidente de la H. Cámara de Diputados. Oficio No. 526, Un total de 13 atenciones por enfermera al día* [526-406-1942, 10.07.1942].
- Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social. (1942b). *Oficio No. 401, Copia del Oficio No. 220 del 27.03.1942 Depto. Previsión Social - Nueva Sección de Asistencia Social del Escolar y Bienestar del Magisterio* [401-406-1942].
- Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social. (1942c). *Oficio No. 1166. 1166-407-1942, 1-2* [18-19/19].
- Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social. (1943). *Oficio No. 1491* [1491-475].
- Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social. (1960). *Oficio No. 258, Menores en Situación Irregular* [258-1525-1960].
- Ministerio de Salubridad Pública. (1935). *Oficio No. 401, 401-84-1935.*
- Ministerio de Salud. (2021). *Hitos de la Salud Chilena.*  
<https://www.minsal.cl/hitos-de-la-salud-chilena/>
- Ministerio de Salud Pública. (1962a). *Oficio No. 235, Índices de mortalidad infantil* [235-1553-1962].
- Ministerio de Salud Pública. (1962b). *Oficio No. 267, Problema de leche en polvo que deben recibir beneficiarios del Servicio Nacional de Salud* [267-1553-1962].
- Ministerio de Salud Pública. (1962c). *Oficio No. 635, Formula modificaciones que indica a proyecto de ley sobre Polla de Beneficencia* [635-1555].
- Ministerio de Salud Pública. (1962d). *Oficio No. 1027, Visita de inspección médica a la IX Zona (Concepción)* [1027-1557-1962].
- Ministerio de Salud Pública. (1968a). *Decreto con Fuerza de Ley No. 725, Código Sanitario.*
- Ministerio de Salud Pública. (1968b). *Oficio No. 2141, Sobre anticonceptivo "Gyno-Regulateur"* [2141-1687-1968].
- Ministerio de Salud Pública. (1968c). *Posición del Ministerio de Salud Oficio No. 976, Programa de Planificación Familiar* [976-1686-1968].

- Ministerio de Salud Pública. (1972a). *Oficina de Asuntos Internacionales: Oficio No. 0443, Informe primer trimestre 1972, proyecto Chile-3105* [0443-1816-1972].
- Ministerio de Salud Pública. (1972b). *Oficio No. 0016, Da respuesta a Oficio No. 2364 del Ministerio de Justicia* [0016-1815-1972].
- Ministerio de Salud Pública. (1972c). *Oficio No. 0530, Incluye Informaciones relacionadas con planificación familiar* [0530-1816-1972].
- Molina, C. (2010). *Institucionalidad sanitaria chilena 1889-1989*. LOM.
- Molina, C. (2018). Orígenes de la Asociación Médica de Chile: Una mirada crítica. *Revista Chilena de Salud Pública*, 22(1), 97-107. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2018.51043>
- Montebruno, P., y Delgado, A. (2003 [2012]). *La vía chilena hacia el aborto*. Archivo The Clinic. <https://www.theclinic.cl/2012/03/13/la-via-chilena/>
- Nohlen, D. (1994). *Lateinamerika zwischen Diktatur und Demokratie*.
- Parada, A. (1946). Disposiciones para las enfermeras sanitarias. *Apartado del Boletín Médico Social*, (140), 1-8. <https://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-65916.html>
- Paredes, P., y Rivas, E. (2014). Historia del Ejercicio Profesional de Enfermeras Hospitalarias del Sur de Chile (1940-1980). *Ciencia y Enfermería*, 20(1), 9-21. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532014000100002>
- Pérez, P. (2015). Futuros y fuentes: las listas de indígenas presos en el campo de concentración de Valcheta, Río Negro (1887). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.68751>
- Pieper-Mooney, J. (2008). Salvar vidas y gestar la Modernidad: médicos, mujeres y programas de planificación familiar en Chile. En M. S. Zárate, *Por la Salud del Cuerpo, Historia y Políticas Sanitarias en Chile* (pp. 189-228). Universidad Alberto Hurtado.
- Pieper-Mooney, J. (2018). *Traveling Experts: Doctors, Demographers, and the (Gendered) Politics of Science in the Cold War* [Discurso en la Universidad de Colonia, Alemania, 20 de junio de 2018].
- Pizarro, C., Raczyński, D., y Vial, J. (1995). *Políticas económicas y sociales en el Chile democrático*. CIEPLAN.

- Ramacciotti, K. I. (2020). El cuidado sanitario. Hacia una historia de la enfermería en Argentina. En *Historias de la enfermería en Argentina. Pasado y presente de una profesión*. EDUNPAZ.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Rosas, D. (2017). Políticas de Control de la fertilidad y planificación familiar en Chile 1960-1973 [Tesis de magister]. Universidad de Chile. Santiago.
- Sierra, L., y Moore, E. (1895). *Mortalidad de los niños en Chile*. Sociedad Protectora de la Infancia.
- Servicios de Beneficencia y Asistencia Social (1932). Informe sobre las emergencias en el sector de salud en 1924 [Oficio No. 3171, Demanda por un mejor financiamiento, 3171-12-1932: 14.07].
- Sociedad Chilena de Obstetricia y Ginecología (2022). *Historia*. <https://SOCHOG.cl/historia>
- SS Pablo VI. (1968). *Encíclica Humanae Vitae, sobre la regulación de la natalidad*. Editorial Palabra.
- Suriano, J. (2000). *La cuestión social en Argentina. 1870-1943*. La Colmena.
- Szot, J. (2002). Reseña de la Salud Pública Materno-infantil chilena durante los últimos 40 años: 1960-2000. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 67(2), 129-135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262002000200009>
- Thibaut, B. (1994). Soziale Entwicklung und Demokratie in Lateinamerika zu Beginn der neunziger Jahre. En D. Junker, D. Nohlen y H. Sangmeister. *Lateinamerika am Ende des 20. Jahrhunderts* (pp. 124-148). Beck.
- Thulin, M., y Ayala, R. (2023). *Nursing, Policy and Politics in Twentieth-century Chile: Reforming Health, 1920s-1990s*. Springer Nature.
- Toledo, A. C. (2001). *Partizipation von Frauen während der Militärdiktatur in Chile (1973-1990)*. Ergon.
- Vargas, N. A. (2022). *Historia de la Sociedad Chilena de Pediatría*. <https://sochipe.cl/v3/historia.php>
- Vicaría de la Solidaridad. (1981). Menos alimentos para más bocas. *Solidaridad*, 116, 15.
- Zamudio, O. (1999). *Población de los centros poblados de Chile: 1875-1992*. INE.

- Zárate, M. S. (2013). Al Cuidado Femenino, Mujeres y Profesiones Sanitarias, Chile, 1889-1950. En A. M. Stuvén y J. Fernandois, *Historia de las mujeres en Chile*, (t. 2, pp. 119-156. ). Taurus.
- Zárate, M. S., y González, M. (2015). Planificación familiar en la Guerra Fría chilena: política sanitaria y cooperación internacional, 1960-1973. *Historia Crítica*, 1(55), 207-230. <https://doi.org/10.7440/histcrit55.2015.09>
- Zárate, M. S. (2017). Formar enfermeras, no empleadas domésticas. Profesionalización del cuidado sanitario en Chile, 1930-1950. *Dynamics*, 37(2), 317-343. <http://dx.doi.org/10.4321/So211-95362017000200004>

## Notas

---

<sup>1</sup> Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Esta investigación contó con financiamiento parcial de Research Foundation Flanders (Ricardo Ayala) y Konrad Adenauer Foundation (Markus Thulin) a través de becas de investigación.

<sup>2</sup> Un informe del Ministerio de Salud de 1943 menciona entre los problemas más urgentes, en primer lugar, la falta de camas en los hospitales.

<sup>3</sup> El nombre de la organización antecesora era Dirección General de Sanidad. Pfau dirigió el Departamento de Educación Sanitaria.

<sup>4</sup> Resultado de la fusión del Departamento Central de la Madre y del Niño con el Departamento de Sanidad Escolar.

<sup>5</sup> La ley de 1931 autorizaba poner fin al embarazo sólo cuando había razones de salud que lo justificaran.

**52** <sup>6</sup> Un ejemplo es la primera mención hecha a médicos chilenos invitados en 1941 a una conferencia sobre pediatría en los Estados Unidos.

<sup>7</sup> Por ejemplo, en 1962 en la región de Concepción, 11 hospitales y centros de salud no contaban con suficiente personal, ni siquiera para la atención del parto.

<sup>8</sup> Pieper Mooney describe los años 1960 y 1970 como los “años dorados de la demografía”. Un hito fue la introducción de la píldora anticonceptiva y los dispositivos intrauterinos, que en América Latina ocurrió a partir de los años sesenta.

<sup>9</sup> Por ejemplo, la implementación del “Gyno-Regulateur”.

<sup>10</sup> Finalizó una larga tradición de acuerdos democráticos. Hasta 1970, varias medidas en el sector de salud, especialmente para niños, fueron elaboradas, discutidas e implementadas a través de acuerdos de varios partidos políticos, por ejemplo, en el caso del “niño lisiado”.

<sup>11</sup> En abril de 1972, una comisión investigativa del parlamento informó sobre el estado del SNS: “El Servicio Nacional de Salud no da adecuada cobertura a sus beneficiarios legales y cumple deficientemente con sus funciones de protección, fomento y recuperación de la salud” (Informe de la Comisión Investigadora, 1972).

<sup>12</sup> Leche en polvo para un volumen equivalente.




## Una epistemología de la Historia en clave situada: escrituras y políticas sanjuaninas (UNSJ, Argentina 1983- 1993)


### Situated Epistemology of History: Exploring Writings and Politics in San Juan (UNSJ, Argentina 1983-1993)

Hernán Videla\*  
Inaki Saharrea\*\*

\* *Profesor-investigador de la Universidad Nacional de San Juan (Argentina). Es profesor de Epistemología de la Historia (Licenciatura en Historia) en el Departamento de Historia e investigador del Instituto de Investigaciones de Historia regional y argentina, ambas dependencias de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Es profesor del nivel superior del Ministerio de Educación de San Juan en las asignaturas de Teorías de la Historia y Filosofía y conocimiento. Obtuvo el grado en Historia por la UNSJ. Becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) para el doctorado en Historia por la Universidad del Salvador (USal). Correo electrónico: [hernan.historia2@gmail.com](mailto:hernan.historia2@gmail.com)*

 <https://orcid.org/0000-0003-0951-2240>

\* *Universidad Nacional de San Juan (Argentina). Es estudiante avanzado de la Licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Auxiliar de investigación de Segunda Categoría, por concurso, en el Instituto de Historia Regional y Argentina "Héctor D. Arias", desempeñando su actividad en el proyecto "Historia de la Religiosidad sanjuanina. Dinámicas, actores e instituciones en el contexto local (siglos XIX y XX)". Ayudante docente de Segunda Categoría, por concurso, del Departamento de Historia en la cátedra "Introducción a la Historia" y alumno adscripto al Gabinete de Estudios e Investigaciones de Oriente. Correo electrónico: [inakisaha@gmail.com](mailto:inakisaha@gmail.com)*

 <https://orcid.org/0000-0003-1618-5612>

55

---

#### Historial editorial

Recibido: 27- febrero-2023

Aceptado: 08-mayo-2023

Publicado: 31-julio-2023

---





---

## Una epistemología de la Historia en clave situada: escrituras y políticas sanjuaninas (UNSJ, Argentina 1983- 1993)

### Resumen

El presente trabajo se relaciona con la próxima conmemoración del 50 aniversario de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) y la realidad que afronta en la actualidad la enseñanza y la investigación en historia en dicha institución. Se pregunta sobre cuáles fueron los aportes epistemológicamente situados en la Carrera de Historia de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, entre 1983 y 1993. De este modo, se profundiza sobre el contexto de la obra, a partir de la creación de dicha universidad en 1973, la intervención de la dictadura de 1976 y el regreso a la democracia en la década de 1980. Se propone analizar parte de la obra a partir de la clasificación de sus fuentes, el reconocimiento de la metodología empleada y la identificación de los problemas que caracterizan a las mismas. Así, lograr reconocer el aporte teórico epistemológico de esta producción en torno al desarrollo de los estudios históricos en San Juan. Como resultados, se descubrió una historiografía políticamente situada tras la recuperación democrática argentina y actualizada en términos epistemológicos, producto del ejercicio docente e investigador dentro de un ámbito universitario público y autónomo de la periferia argentina.

**56** **Palabras Clave:** epistemología, historiografía, investigación situada, universidad.

## Situated Epistemology of History: Exploring Writings and Politics in San Juan (UNSJ, Argentina 1983-1993)

### Abstract:

This study is intertwined with the forthcoming commemoration of the 50th anniversary of the National University of San Juan (UNSJ), shedding light on the current challenges faced by history education and research within the institution. The research inquiry centers around the epistemological contributions made by the History Major of the School of Philosophy, Humanities, and Arts between 1983 and 1993. Within this framework, the investigation delves into the historical backdrop, spanning from the establishment of the university in 1973, through the period of the 1976 dictatorship, and into the restoration of democracy in the 1980s. The objective is to examine the corpus of work by employing source classification, methodological discernment, and problematization identification. By doing so, this study aims to unveil the epistemological and theoretical contributions that have enriched the landscape of historical studies in San Juan. The findings shed light on a historiography molded by the political shifts that accompanied Argentina's democratic revival. Moreover, this historiography has been contemporaneously refined in epistemological terms, a direct outcome of pedagogical and research initiatives within the autonomous academic environment of the Argentine periphery.

**Keywords:** epistemology, historiography, situated research, university.

---

**Une épistémologie de l'Histoire en clé située: écritures et politiques sanjuaninas (UNSJ, Argentine 1983-1993)**

**Résumé:**

Le présent travail est lié à la commémoration prochaine du 50e anniversaire de l'Université Nationale de San Juan (UNSJ) et à la réalité que l'enseignement et la recherche en histoire dans cette institution affrontent actuellement. Il se demande quels ont été les apports épistémologiques placés dans la Carrière d'Histoire de la Faculté de Philosophie, Lettres et Arts, entre 1983 et 1993. On approfondit ainsi le contexte de l'œuvre, depuis la création de cette université en 1973, l'intervention de la dictature de 1976 et le retour à la démocratie dans les années 1980. Il est proposé d'analyser une partie de l'ouvrage à partir de la classification de ses sources, de la reconnaissance de la méthodologie employée et de l'identification des problèmes qui les caractérisent. Ainsi, parvenir à reconnaître l'apport théorique épistémologique de cette production autour du développement des études historiques à San Juan. Comme résultat, on a découvert une historiographie politiquement située après el reprise démocratique argentine et actualisée en termes épistémologiques, produit de l'exercice d'enseignement et de recherche dans un domaine universitaire public et autonome de la périphérie argentine.

**Mots-clés:** Épistémologie, Historiographie, Recherche localisée, Université.

**Epistemologia historii w ujęciu sytuacyjnym: pisanie i polityka w San Juan (UNSJ, Argentyna 1983-1993)**

**Streszczenie:**

Niniejsza praca odnosi się do nadchodzącej rocznicy 50-lecia Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) oraz rzeczywistości, z jaką obecnie zmaga się nauczanie i badania historyczne w tej instytucji. Pytanie dotyczy wkładu epistemologicznie uwarunkowanego w Kierunku Historii na Wydziale Filozofii, Humanistyki i Sztuk w latach 1983-1993. W ten sposób pogłębia się analizę kontekstu dzieła, wychodząc od powstania uniwersytetu w 1973 roku, poprzez interwencję dyktatury w 1976 roku, aż po powrót do demokracji w latach 80. Proponuje się analizę części pracy w oparciu o klasyfikację źródeł, rozpoznanie zastosowanej metodologii i zidentyfikowanie problemów, które je charakteryzują. Dzięki temu można rozpoznać teoretyczny i epistemologiczny wkład tej produkcji w rozwój badań historycznych w San Juan. Wyniki badań ujawniły historiografię uwarunkowaną politycznie po odzyskaniu demokracji w Argentynie, zaktualizowaną pod względem epistemologicznym, jako produkt pracy dydaktycznej i badawczej w ramach publicznego i autonomicznego uniwersytetu na argentyńskiej prowincji.

**Słowa kluczowe:** epistemologia, historiografia, badania sytuacyjne, uniwersytet.

## **Introducción**

Esta investigación educativa, con enfoque histórico, se justifica a partir de dos circunstancias particulares que transversalizan nuestro rol de docentes e investigadores universitarios. En primer lugar, se encuentra el marco de los preparativos para la próxima conmemoración del quincuagésimo aniversario de la fundación de la Universidad Nacional de San Juan. En octubre de 2023 esta prestigiosa institución educativa pública y autónoma, radicada en la provincia homónima del centro oeste argentino, cumplirá cincuenta años de arduo trabajo de formación, extensión e investigación, con un profundo compromiso y trabajo intelectual en la comunidad sanjuanina. Sus orígenes se remontan a la década de los setenta cuando se “comenzó a aplicar el proyecto elaborado por Alberto Taquini, que tenía como objetivo central crear universidades (...) para atender la creciente demanda estudiantil” (Puiggrós, 1996, p. 121).

Desde la coyuntura social y académica contemporánea interpelante, se propone observar constructiva y críticamente parte de esa historia en una de sus dependencias, la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes que, desde su creación, ha sido el mayor centro de formación docente de la Provincia.

En efecto, al momento de la creación de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina se hallaba en una tensa situación política que se proyectaría durante toda la década. Susana Murillo es una académica argentina, especializada en epistemologías situadas de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Ha logrado indagar con solvencia histórica las configuraciones sociales, políticas y económicas que moldean el ejercicio autoritario y colonizador del proyecto neoliberal como agencia clave para la precarización científica en la producción de saberes en Argentina y América Latina (Murillo 2012b, Murillo, 2016). Sostiene

58

Los setenta inicia una profunda mutación a nivel histórico que ha afectado al planeta entero (...) Este proceso tuvo grandes

consecuencias para las ciencias sociales, en cuanto una generación entera de universitarios fue desaparecida, expulsada o silenciada. Con ella muchos saberes se perdieron. Luego vinieron las democracias (...) que son indicadores de esa profunda mutación en el curso de la historia (Murillo, 2012a, p. 140).

Un presidente de facto modificó el sistema universitario por medio de un ambicioso plan de renovación y reconfiguración de la educación superior argentina. Estuvo a cargo de Alberto Taquini, quien “fue el autor del plan de expansión universitaria iniciado en 1971 durante la dictadura” (Díaz y Linares, 2018, p. 134) militar del general Alejandro Lanusse.

Según el principal referente académico en estudios históricos sobre las universidades argentinas, Pablo Buchbinder (2010), “se llevó a cabo un ambicioso plan de transformación del conjunto del sistema que culminó con la creación de doce nuevas universidades en el ámbito público, tanto nacional como provincial” (p. 199). Entre ellas, aunque no en el plan original, se integró la Nacional de San Juan, que se compondría de distintas unidades académicas. Algunas, como la Facultad de Filosofía, absorbieron otras instituciones educativas y carreras de nivel superior preexistentes que estaban a cargo, hasta entonces, de la administración provincial.

Desde 1973, el nuevo profesorado de historia constituyó parte de la flamante oferta educativa universitaria (Mosert, 2017). Formaría a los futuros docentes de nivel medio y superior sanjuanino. El primer plan de estudios del Profesorado de Historia, rigió hasta 1982. Durante este periodo, la universidad experimentó directamente las consecuencias de las dinámicas políticas nacionales, en las cuales se disputaron el gobierno, primero la dictadura autodenominada “Revolución Argentina” de Lanusse y luego las presidencias democráticas y peronistas de Héctor Cámpora, Juan D. Perón y María Estela Martínez de Perón. Finalmente, el régimen cívico- militar, conocido por la misma Junta militar de gobierno como “Proceso de reorganización nacional” responsable de crímenes de lesa

humanidad desde 1976, intervino las universidades públicas durante toda la dictadura hasta entrada la década de 1980.

La renovación del plan de estudios siguiente data de 1982 y tuvo vigor durante casi una década de estabilidad institucional, universitaria y nacional (García, 1993). Dentro de los límites social y cronológicamente flexibles de este periodo se va a ubicar la presente investigación educativa de corte histórico. Se reivindica en ella los valores democráticos de la pluralidad universitaria en relación a la docencia y la investigación académica, como docentes y estudiantes activamente comprometidos con su institución.

A la fecha, y sin precedentes, se ha alterado una larga tradición de renovación del plan de estudios del Profesorado de Historia. En dicha unidad se realizaban modificaciones sustantivas del organigrama de la carrera de grado alrededor de cada diez años. En la actualidad se cuenta con una carrera completamente desactualizada, cuya currícula continúa vigente desde hace veinte años. Además, se hace presente cierto desequilibrio entre la cantidad de estudiantes regulares y docentes remunerados, así como un número reducido de graduados. Tan extrema es la situación que en 2022 el Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan, por primera vez, autorizó la creación de otro profesorado con un perfil similar a nivel local.

Desde un punto de vista teórico, este trabajo de investigación educativa se sustenta en un corpus crítico de categorizaciones historiográficas y epistemológicas situadas en torno a la Didáctica de la Historia. Se comprende la perspectiva histórica de las investigaciones que construyen sentidos disciplinares en el ámbito áulico con Justo Arnal, Delio del Rincón y Antonio Latorre como aquella instancia que genera “su significado en el contexto del que ha surgido. Utiliza el método histórico y se sirve de todo tipo de documentos. La investigación histórica describe, analiza e interpreta los acontecimientos del pasado” (Arnal et al., 1992) en clave educacional.

Los lineamientos epistemológicos responden, según la destacada filósofa argentina contemporánea Esther Díaz (2017), a una doble vertiente. Por un lado

la que restringe a la ciencia a sus formulaciones lingüísticas: hipótesis, métodos (...) [y por el otro lado que] se interesa por las relaciones con la sociedad, la educación, la economía, los medios masivos, la política (...) La presente propuesta no se pliega ni a una ni a la otra, aunque bebe de ambas (pp. 41-42).

Esto significa que no se desconocerán los postulados y formulaciones fundamentales de la selección historiográfica propuesta y analizada del contexto interno o de descubrimiento. Pero, de forma simultánea, esta será inserta en unas circunstancias socio-históricas determinadas, también denominado por la misma autora como contexto de descubrimiento. Este mismo se concentra en comprender

la manera en la que los investigadores arriban a sus conjeturas (...) Se inscribe en el devenir personal del científico en sus relaciones de poder (...) y todo aquello que pueda influir en la enunciación de sus teorías (...) La historia externa apuntaría a las prácticas sociales y a toda la infraestructura que sostiene y moviliza a la ciencia (Díaz, 2010, p. 24).

Asimismo, la historiografía, entendida por el notable historiador y catedrático español Julio Aróstegui (2001) como la investigación y la escritura de la historia, contiene sus representaciones teóricas y metodológicas más destacadas en ambientes académicos específicos de producción documental. En este sentido, la noción de registro histórico cobra importancia dada la condición problematizadora del archivo de donde se entiende que “Emerge la historia cuya finalidad consistiría en abordar procesos pasados pero cuyo registro está dado por la escritura” (Murillo, 2012a, p. 134).

La delimitación temporal de los registros documentales que serán tenidos en cuenta justifica algunos de los principales criterios de la investigación científica y humanística que se pretende aplicar. Como

lo indicara con acierto el epistemólogo latinoamericano Roberto Follari (2000), quien demuestra una vez más dentro de su rica trayectoria, por medio de unas constantes perspectivas críticas y perspicacias científicas, el rol que en tal sentido ocupa la disciplina histórica dentro de las humanidades:

La Historia muestra palmariamente como la ciencia no es una simple copia de la realidad, sino un recorte selectivo de esta: sería imposible hablar de todos los hechos que acaecen cada día en el mundo, de modo que lo que la disciplina recopila es una selección mínima, que da por sentado que es lo que vale la pena recatar de la vasta multiplicidad de los acontecimientos (p. 23).

Nuestro problema de investigación gira en torno a la producción de una notable académica de la Universidad Nacional de San Juan, dedicada durante décadas a la docencia y a la investigación dentro del Claustro de Historia. En efecto durante este tiempo, y a lo largo de la vigencia de diferentes planes de estudio, la profesora magister Nora Rodríguez se desempeñó como catedrática en asignaturas como Introducción a la Historia o Epistemología de la Historia en las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Historia del Departamento de Historia, perteneciente a la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de dicha casa de altos estudios. Docente-investigadora preocupada por el deseo de compartir enseñanzas historiográficas, cuyo deseo estuvo apoyado en la satisfacción de una formación universitaria sólida y local.

62

En síntesis, el problema se describe en tanto ¿Cuáles fueron las contribuciones epistemológicamente situadas de la Historiografía de Nora Rodríguez, en tanto docente-investigadora durante la primera década democrática de la UNSJ? Para hacerlo viable, se planteó una serie de objetivos de distinta naturaleza procedimental. Como objetivo general se proyecta analizar los textos epistemológicos e historiográficos situados a partir de la reconstrucción de su contexto de enunciación, como parte de la integración a la carrera del

Profesorado en Historia dentro de la comunidad académica sanjuanina. Se estipulan tres objetivos específicos, a saber: (1) categorizar las fuentes historiográficas implementadas para articular epistemológicamente sus trabajos de investigación histórica; (2) identificar la construcción de los problemas, temáticas u objetivos que orientaron las contribuciones historiográficas en las obras seleccionadas, y (3) reconocer la valoración de los enfoques metodológicos y procedimentales implementados en la producción historiográfica local.

Entre los principales antecedentes bibliográficos, al momento del abordaje crítico sobre los documentos producidos en contextos áulicos destinados a la enseñanza superior, se pueden encontrar diferentes tipos de análisis. Algunos se han concentrado en las prácticas escriturales como fenómeno de comunicación creativo, que no limita el acceso al conocimiento del estudiantado tan solo a los autores clásicos. Sino lo plantea asequible desde los intereses de la transposición docente en el seno de la propuesta áulica, es decir, a partir de un proyecto que se “centra en el diseño de una estrategia para el proceso de construcción de esos textos científicos” (Castro et al., 2016, p. 21).

La modalidad dialógica también es tenida en cuenta para las reflexiones de otros trabajos que se centraron en las producciones científicas desde la docencia, como instrumento mediador en el conocimiento estudiantil, pues se puede acceder de “forma directa a los procesos que involucran capacidades de hablar y escribir en ciencias, entendiendo que dichos procesos forman parte del conjunto de ideas que las comunidades científicas ponen a prueba” (Pina, 2015, p. 7).

Paula Carlino (2003) asegura que la falta de observación de las metodologías de escritura, la imposibilidad de acceso a las fuentes de información primaria y la carencia de preguntas de investigación de textos del nivel superior dificultan el estudio sistematizado. Se trata de documentos que gravemente “omiten los métodos con los que se han producido los conceptos y silencian la controversia de la que han emergido. Tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único,



absoluto y definitivo” (Carlino, 2003, p. 20). Por su parte, también es menester reconocer que

La construcción de textos científicos escritos constituye un reto para docentes y estudiantes de las carreras universitarias. El estudio de las características del texto científico, (...) así como el tratamiento en las disciplinas (...) son elementos a reflexionar aún para poder asumir una metodología que articule y aúne criterios, en función de abordar esta tipología textual (Cantillo y Vargas, 2017, p. 15).

## Método

El diseño metodológico, ajustado para esta investigación situada, pudo responder a los presupuestos técnicos y epistemológicos desarrollados contemporáneamente por el amplio campo disciplinar de las Ciencias Sociales. Formuló, en efecto, el conjunto de procedimientos científicos de aproximación contextual al objeto de estudio, así como su reelaboración activa, conforme a los criterios específicos proyectados en la introducción del artículo, en tanto parte sustantiva de los intereses académicos expuestos por sus autores. Así, el enfoque sociocrítico alcanzó un encuadre mucho más apropiado, conforme a la profunda necesidad de su incidencia al interior de los espacios de producción y circulación de los saberes aquí construidos.

Entendiendo que dicho enfoque “contribuye a la explicación y entendimiento de la génesis, estructura y evolución de las formas de sociedad humanas pretéritas y presentes; proporcionan un sentido crítico de la identidad operativa de los individuos” (Moradiellos, 2001, p. 11).

En específico, ha atendido a la necesidad de brindar conclusiones reflexivas y validadas científicamente, que promovieron las transformaciones académicas necesarias en el contexto institucional

y pedagógico de donde emerge el actual plan de estudios del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de San Juan. En este sentido, se entiende que la conceptualización teórica es una práctica históricamente situada, que permite reflexionar de forma crítica sobre procesos sociales concretos, a partir de necesidades o problemas que emergen de esos mismos procesos (Pozzi, 2020).

Se pretendió la implementación de una matriz cualitativa para la búsqueda, selección y procesamiento de los datos provenientes de los recursos heurísticos consultados. Su conversión en fuentes de investigación proveyó la información significativa, una vez problematizados tales recursos según el procedimiento conceptual, textual y contextual aplicado a los materiales. Por lo tanto, se comprende que el discurso historiográfico es, en su característica sustantiva, verbal y “textual”, de modo que se compone en su esencia de palabras y se recoge en un texto (Aróstegui, 2001). Se puede decir que representa un discurso cualitativo. Entre las ventajas subrayadas en la investigación, y que fueron provistas por el modelo cualitativo, se pueden enumerar la flexibilidad discursiva, que permitió la adaptación analítica del archivo relevado, el diálogo metodológico horizontal entre los sujetos a cargo de la investigación y sus presupuestos con respecto a las fuentes bibliográficas, además de la particularización descriptiva de los resultados.

Los lineamientos planificados desde la investigación histórica fundamentaron un marco estratégico de extrema utilidad para la sensibilización procedimental previa y la construcción de los dispositivos técnicos, a la hora del abordaje diagnóstico de las fuentes. En efecto, la heurística, como primera instancia, supo facilitar la organización y la delimitación de los materiales de trabajo, mientras que la crítica documental sustentó la reconstrucción sincrónica y diacrónica de los sentidos historiográficos allí presentes. Los momentos sintéticos y expositivos constituyeron fases lógicas para la lectura y la relectura de las conclusiones y su contraste con la problematización y los propósitos de esta investigación.

La técnica escogida se instrumentalizó a través de la documentación, también denominada por numerosos autores como análisis u

observación documental, en tanto herramienta válida para el tratamiento efectivo y estricto de los materiales de estudio. Según Jerzy Topolsky (1992), “un documento tiene interés para nosotros, sobre todo, como portador de un contenido determinado” (p. 249). Este se articula en un texto que determina las condiciones de interpretación y comprensión del mismo, ya que el documento define su propia terminología. Su significación es inferida por el historiador, quien, a su vez, se encuentra sumido bajo sus propios criterios subjetivos, producto de su contexto en concreto. Los mismos respondieron a un corpus documental del tipo escrito y editado -o sea- bibliográfico o mediatizado. Se encuentra ubicado en dos repositorios centrales para las circunstancias de esta investigación, ambos dependientes de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes en la ciudad de San Juan, Argentina. Una parte de los materiales estaba alojada en la biblioteca del Instituto de Investigaciones de Historia Regional y Argentina “Prof. Héctor D. Arias”, espacio del que su autora supo ser la directora, y la otra se encontraba disponible para su consulta en la Biblioteca Juan José Nissen, el principal centro documental bibliográfico de la Universidad Nacional de San Juan.

## **Resultados**

66 Se han encontrado tres publicaciones de la autoría de Rodríguez, que fueron consultadas en el repositorio del Instituto de Historia Regional y Argentina “Profr. Héctor Domingo Arias”, dependiente de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Estos escritos se titulan: *Acerca de la explicación en Historia* (1983); *Herder. Su aporte a la filosofía de la Historia* (1989) e *Ibn Jaldún: Un novedoso aporte para la consideración de la Historia* (1987).

Los trabajos pueden ser enmarcarlos dentro de un contexto de redacción articulado con la cátedra “Introducción a la Historia” de la

carrera del Profesorado en Historia, dentro de la cual Rodríguez se desempeñaba como profesora titular.

En el texto “Ibn Jaldún: Un novedoso aporte para la consideración de la Historia” la autora introduce al pensador que va analizar, un teórico de la historia que desarrolla su trabajo a finales de la Edad Media y sostiene que su obra se centra en el análisis de “Introducción a la Historia Universal Al-Muqaddimah”. Plantea que es un autor poco conocido y cuya figura adquirió más relevancia como aporte a la historia en el último siglo. De este modo, se propone “rescatar la trascendencia de Ibn Jaldún para la historiografía medieval y destacar porque afirmamos que representa una novedosa consideración de la historia” (Rodríguez, 1987, p. 1).

En el apartado metodológico, el texto posee una breve introducción mediante la cual Rodríguez expone las premisas centrales en su estudio. Dentro de ellas afirma que la mencionada obra de Ibn Jaldún constituye el núcleo de su argumentación, a partir de la cual estructura distintos aspectos explicativos. Denota una seria labor de trabajo documental en cuanto al manejo preciso de la bibliografía seleccionada. Por un lado, destaca el contexto a partir del cual pretende ubicar las variables espacio temporales, describiendo el mundo en el que vivió el autor estudiado y como estaba caracterizada su “época”; seguido por el estudio del autor, donde reconstruye una biografía, desde donde aborda los aspectos fundamentales de su vida y obra. Finalmente, en el análisis del aporte de Ibn Jaldún, analiza la contribución historiográfica del autor y realiza una estructura en distintos ítems, para proseguir con la explicación de cada uno de ellos.

Estos aportes reflejan la concepción teórica de la historia que Ibn Jaldún mantiene y que Rodríguez busca argumentar. El espacio deviene como un factor que interactúa en el accionar de los hombres, el estudio de las sociedades humanas, un enfoque causal, busca instaurar leyes que articulen la investigación histórica, el uso de múltiples tipos de fuentes y la consideración de la utilidad y la necesidad del conocimiento histórico. La conclusión a la que Rodríguez llega está inscrita en tanto,

aparece como un solitario en su época y no reconoce antecedentes entre los musulmanes y tampoco tuvo seguidores; por ello y porque más se ha privilegiado el estudio de la historiografía cristiana en el medioevo su figura es poco conocida (Rodríguez, 1987, p. 15).

Desde el aspecto heurístico, Rodríguez hace uso tanto de fuentes históricas, como lo es la obra “Introducción a la historia universal. Al-Muqaddimah” de Ibn Jaldún. Se pueden clasificar sus fuentes en tres temáticas: bibliografía historiográfica, bibliografía de historia del mundo medieval y bibliografía sobre historia del islam.

Se puede decir que este texto representa una discontinuidad epistemológica, en tanto concentra sus preocupaciones intelectuales en un modelo historiográfico disruptivo. A pesar de que el canon histórico eurocéntrico ha estipulado una trayectoria lineal, progresiva y continua de pensadores occidentales desde el siglo V, la autora lo subvierte. Prioriza la obra de este autor musulmán y africano, nacido en Túnez, formado en Al-Ándalus e investigador en Egipto. Destacó su propuesta de que las sociedades pasan por ciclos históricos que se repiten, cuando cada ciclo comienza con una tribu que se establece en un territorio y se dedica a la agricultura y la ganadería. También sostuvo que el medio ambiente y las condiciones geográficas pueden influir en el desarrollo de las culturas. Resalta que la tribu tiende a mutar hacia una sociedad más compleja y organizada. Enfatizó la importancia de los factores sociales y económicos en el desarrollo de las civilizaciones. Rodríguez hizo hincapié en la prosperidad de una sociedad, su relación directa con su liderazgo y la justicia social.

- 68** Otro de los textos que se encuentra dentro de este corpus bibliográfico es “Herder: su aporte a la filosofía de la historia”. Constituye un nuevo análisis a partir del cual Rodríguez pretende estudiar los conceptos fundamentales que se desprenden de la filosofía y la teoría propuesta por el filósofo europeo. Con respecto al título anterior, comparte ciertas analogías y diferencias.

El texto se encuentra dividido en dos partes. La primera constituye un estudio resumido de la vida del autor, su obra y sus aportes principales. Relacionado con la historia, Herder condena a quienes convierten a la disciplina en un edificio doctrinal, tratando de introducir en el suceder histórico. Bajo su concepción “el historiador se ocupará de los acontecimientos individuales ya que en lo particular (...) se hace realidad lo general” (Rodríguez, 1989, p. 5) y termina siendo una idea que luego repercutirá en la Escuela metódica alemana de Ranke.

La segunda parte consiste en el estudio de la obra “Otra filosofía de la historia para la educación de la humanidad”. Exalta los enunciados teóricos de más relevancia, dentro de las cuales se encuentran reflexiones en torno al providencialismo, el iluminismo, el progreso y el desarrollo. El vago aunque eficiente diseño metodológico, da muestras de un profundo análisis del contenido de la obra de Herder. Este texto de Rodríguez no cuenta con una introducción, por lo que no se haya una hipótesis o problemática explícita, pero sí se halla una conclusión, a partir de la autora sintetiza el aporte de la filosofía de Herder a la teoría de la historia. Las fuentes principales de las que se vale Rodríguez son también bibliográficas. Hace énfasis en primer lugar a las obras del mismo Herder o de pensadores cercanos a su tiempo, como Dilthey o Collinwood, y en un segundo plano, la bibliografía historiográfica.

Con el mencionado pensador romántico, Rodríguez logra un giro cognitivo e historiográfico para retornar a los lineamientos académicos tradicionales. Subraya en Herder el valor del pueblo como sujeto histórico, su propia identidad cultural y sus manifestaciones por medio del lenguaje, las costumbres y las formas de vida. En particular, insiste que la identidad era única e irrepetible y debía ser valorada en función de su propia forma de entender la historia al ser estudiada y comprendida en su propio contexto cultural. Entonces, Rodríguez se opone a la idea de que existía una historia universal, unívoca y objetiva. En su lugar defiende la tesis de que cada pueblo tenía su propia historia y su propio modo de entenderla.

Las nociones de particularismo y diversidad cultural, cuando no relativismo, se pueden leer en esta aproximación a la filosofía europea, por lo cual el giro es no ciertamente absoluto. Si bien no apela a la noción de ciclos históricos, determinismo geográfico y superación del modelo canónico europeo, como con su tratado de Abenjalidún, si logra problematizar epistémica y axiológicamente la escritura de la historia desde la producción de saberes situados en una trama cultural y política ampliada no universalmente.

Finalmente, se encuentra el texto “Acerca de la explicación histórica”, que presenta una diferencia radical respecto a los anteriores. No constituye un estudio sobre un autor en particular, sino que pretende reflexionar sobre la explicación histórica y problematizar sobre los factores que influyen para que se logre reconstruir un proceso histórico. De este modo, Rodríguez se propone “introducimos en el concepto de la explicación, en la explicación histórica y sus diferentes modelos” (Rodríguez, 1983, p. 1).

El cuerpo del texto se estructura en dos capítulos. En el primero de ellos se definen los conceptos tanto del término explicación como el de la historia. Para cumplir con este propósito, Rodríguez se vale de la definición etimológica de los conceptos, del significado asignado por la Real Academia Española y de las tesis de distintos autores. Esta práctica denota cómo busca construir su sistema conceptual. Luego de establecerlo, prosigue en diferenciar la explicación, la descripción y la interpretación, para finalizar este capítulo especificando distintos modelos de explicación.

**70** En el segundo capítulo, ya se introduce al análisis de la explicación histórica, profundizando y realizando relaciones entre los conceptos expuestos anteriormente, dentro de los que se pueden destacar los núcleos explicación-interpretación y explicación-comprensión. Cierra el capítulo con las interpretaciones de distintos autores sobre la explicación histórica (Hempel y Nagel).

El enfoque procedimental se centra en el estudio de determinados conceptos epistemológicos y filosóficos fundamentales para las Ciencias Sociales, aunque aplicados en la Historia desde una nutrida operación documental. Continúan primando las fuentes bibliográficas, en especial relacionadas con la Historiografía y la Filosofía de la ciencia. Pero además se evidencia la consulta a distintos diccionarios, utilizados para dar precisión conceptual a sus enunciados.

Aquella tendencia a priorizar debates occidentales como ejes sustanciales de la Epistemología de la Historia, identificada en la instancia anterior, se termina por definir con el texto “Acerca de la explicación histórica”. Justifica las discusiones entre los modelos europeos de la filosofía analítica, con la corriente que se podría denominar objetivismo moral del yugoslavo Thomas Nagel, frente al alemán Carl Hempel, ambos nacionalizados estadounidenses. Mientras este entendía la explicación histórica en términos causal-nomológicos, es decir, basada en leyes universales que relacionan eventos causales; aquel se mostraba crítico de la explicación histórica y sostenía que no es posible explicar eventos históricos de la misma manera que se explican los fenómenos naturales.

Nagel sostenía que la explicación histórica se basaba en la comprensión de las intenciones y motivaciones de los actores históricos y en el contexto social, cultural y político en el que se desarrollaron los eventos. En otras palabras, la explicación histórica se funda en la interpretación y la comprensión, más que en leyes generales y causas universales. Muestra un discurso contrario en Hempel, para quien la explicación histórica debía ser constante siempre que mostrara cómo los eventos históricos particulares son el resultado necesario de leyes generales y condiciones iniciales específicas, a partir de dos componentes: una ley general y un conjunto de condiciones iniciales.

Si bien es notable el predominio de una filosofía occidental de la ciencia, los cuestionamientos se muestran paralelos respecto de la discusión académica de la historiografía. La crítica que subyace en su producción teórica se define desde la operación epistemológica del



pasado, que elabora dos matrices de inteligibilidad. Por un lado, la que universaliza las narrativas asumiendo largas continuidades monocausales y, por el otro, aquella que las historia, es decir que asume los cambios en clave territorial, crítica y temporal.

El último texto analizado corresponde a una publicación tardía de una compleja, densa y extensiva investigación que supo desarrollar durante varios años. En efecto, en 1994 Rodríguez expuso su tesis de posgrado, en lo que por aquellos años se denominaba nivel cuaternario de educación, y obtuvo el título de Magíster en Historia por la Universidad Nacional de San Juan. Estuvo dirigida por el notable geógrafo sanjuanino, Jorge Pickenhayn.

Varios años después, la Editorial de dicha universidad evaluó la posibilidad de publicar la pesquisa de cuya propiedad intelectual era poseedora la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, donde se alojaba y que fuera la institución formadora de su autora. De este contexto de producción emerge el texto histórico denominado “En torno al problema de la interdisciplinariedad: Historia, Geografía y Geografía Histórica”. Si bien su presentación y publicación están datadas en una periodización posterior, su escritura está imbricada necesariamente con la producción del resto del conjunto de documentos seriados que se pudieron relevar en este artículo. Todos forman parte de publicaciones elaboradas durante sus estudios de posgrado.

72 La construcción del objeto de estudio está fundamentada por la articulación de dos elementos claramente identificables en la tesis. Por un lado, se encuentra una elaboración abierta, cuya naturaleza es más bien teórica, destinada al abordaje de las principales categorías de análisis conceptual que giran sobre los ejes historiográficos, geográficos, epistemológicos, entre otros. La segunda consta de un carácter más preciso y se sustenta específicamente en “cómo han construido el discurso de la geografía histórica, tanto el Inca Garcilaso de la Vega, como Humboldt y Braudel” (Rodríguez, 1998, p. 9). En este sentido, pretende introducir como núcleo de su

investigación el estudio de la interdisciplinariedad, para establecer relaciones. Desde su perspectiva, este concepto ha desatado muchas polémicas, siendo un debate abierto la problemática, por la que se propone realizar un recorrido histórico sobre los vínculos entre Geografía e Historia, para conocer puntos de vista sobre el tema (Rodríguez, 1998).

En su “Introducción” se encuentra la delimitación investigativa del objeto. La indagación sobre los nexos teóricos y situados, entre los saberes científicos de la Historia y la Geografía, se proyecta como problema central de la investigación, del que se desprende una hipótesis principal que queda planteada bajo el axioma de que no existe, *stricto sensu*, una interdisciplinariedad absoluta entre ambas ciencias, más si un cuerpo de intersticios de estudio interdisciplinar convergente, a partir de preguntas de investigación concretas.

De allí se derivan presupuestos sobre el siglo XX. Primero, los aportes geográficos con cierta disrupción epistémica se atravesaron con la noción de la *long dureé* francesa. Después la Escuela de *Annales*, con la intención de procurar una *histoire totale*, reeditó las clásicas corrientes hegemónicas. Fue el retorno a la democracia, junto con la erosión sufrida a la tradicional Academia Nacional de la Historia, después de la última dictadura cívico-militar, los factores que diversificaron y actualizaron los paradigmas historiográficos argentinos, a la luz de las innovaciones de la teoría social en general y de la *Nouvelle Histoire*, época en la que la propuesta de la larga duración ya había sido severamente cuestionada.

Como propósitos de la investigación se proponen trabajar la temática desde la práctica de la operación histórica, con el oficio del historiador, junto a contribuir con un aporte y acercamiento cognitivo a las controversias temáticas de las Ciencias Sociales.

En términos metodológicos, la autora determina que el encuadre procedimental de su investigación permite situar al “trabajo dentro de las investigaciones de segundo nivel o interpretativas, según su función como básica u orientada, en cuanto a la modalidad del método como documental” (Rodríguez, 1998, p. 29). Previamente ya

había detallado que, dentro de las investigaciones de laboratorio, o gabinete, por fuera de las pruebas experimentales, quedaban incluidas las prácticas documentales, según Nora Rodríguez (1998), encargadas del acopio y el procesamiento de datos escritos sobre un tema, mediante un vehículo, el registro documental. Define al documento como base, fuente, objeto y material de la investigación histórica, además de dialogar con Lenín Molina y Rubén García respecto de la creatividad y sistematicidad de las técnicas y herramientas de revisión propias de los historiadores, a la hora de descubrir nuevos conocimientos que cambien la realidad social que estudian, en base a sus documentos.

Dentro de la delimitación histórico metodológica proporcionada por la autora, se ubica en determinadas coordenadas de tipo espacial y cronológico, a fin de lograr realizar su estudio. Mantiene una homogeneidad temporal y diversifica el análisis de los espacios. Sostiene:

El enlace subyacente de la temática está dado por la temporalidad, elemento esencial de la historia, en este caso es el siglo XVI, pero lo que varía son los escenarios espaciales. Me refiero a América del Sur, en los casos del Inca Garcilaso de la Vega y Humboldt y a Europa con Braudel (Rodríguez, 1998, p. 10).

74 Asimismo, tanto Rodríguez (1998) como sus intertextualidades metodológicas, entienden a las fuentes documentales como referencias pertenecientes al tipo directo o bien indirecto, desde un punto de vista taxonómico. Entonces, los recursos heurísticos de su investigación son principalmente clasificados como bibliográficos. En su mayoría, las fuentes documentales consultadas tienen un carácter mediado o secundario. Responden a las necesidades historiográficas de la investigación, organizadas en sus principales apartados: la labor teórica de una parte de la tesis, por un lado, y el trabajo discursivo de algunos autores seleccionados, por el otro. No

obstante, se puede marcar una breve excepción hemerográfica o de “fuentes periodísticas” (Rodríguez, 1998, p. 331).

Se trata sin lugar a dudas de un trabajo científico de síntesis académica y profesional. Demuestra años de docencia universitaria, publicaciones editoriales y esfuerzos intelectuales conducentes a este resultado. Hubo un retorno crítico a las lecturas que reflexionaron sobre las derivaciones históricas más allá del canon hegemónico. En este caso no hubo una concentración teórica sobre el mundo árabe, como otrora, sino un relieve en el pensamiento mestizo y latinoamericano. Aun así, los principios rectores de la historiografía europea no se abandonaron por completo, con la reivindicación por ejemplo del estructuralismo braudeliano, por la escuela francesa, o el contraste con el romanticismo cientificista y prusiano del Humboldt.

## Discusión

Se destaca la historiografía que se construyó a partir de la labor de la profesora Nora Rodríguez en dos sentidos: en primer lugar, como investigaciones desarrolladas en el seno de la cátedra Introducción a la Historia. En una carrera y en una institución creadas hace no mucho tiempo atrás y en el contexto del retorno democrático en la Argentina, significó una nueva apertura hacia los establecimientos universitarios y las prácticas que decantan de los mismos. Estas coyunturas, en síntesis, promovieron los estudios históricos en la provincia de San Juan hacia una construcción colectiva, que se mantiene en vigor hasta el presente.

Por otro lado, la actividad de Rodríguez, junto a otros especialistas, promovió el ejercicio de la investigación histórica, aun sin existir en la provincia una carrera de grado en este campo. De todos modos, estos antecedentes fueron incidentes para la creación, en 1995, de la Licenciatura en Historia.

En este aspecto, el contexto social e histórico condiciona el surgimiento de la actividad académica. Para comenzar, se propuso

observar parte de la historia de la Universidad Nacional de San Juan, dentro de cuyas dependencias se encuentra la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. En este sentido, se ha traspasado el breve análisis sobre el nacimiento de esta universidad en 1973 y como su actividad académica fue afectada por las transformaciones históricas que se desarrollaron en el país a partir de ese entonces.

Con el regreso a la vida democrática a comienzos de la década de 1980, se logró una revalorización de la participación y la actividad académica, bajo nuevas propuestas e investigaciones. De este modo, la investigación histórica obtuvo un nuevo impulso, lo cual es reflejado, en parte, por los trabajos realizados por Norma Rodríguez. Además, estas investigaciones proveyeron un corpus bibliográfico para el desarrollo de la enseñanza de la historia en dicha facultad.

Se pueden clasificar las contribuciones de esta historiografía situada, también en dos sentidos. En primer lugar, se identifican los aportes que decantan de su tesis de maestría y los aportes de sus distintos *papers*. Constituye un aporte epistemológico hacia el estudio de la historia en el sentido que significó un acercamiento interdisciplinar entre historia y geografía. El mismo, cuenta con una argumentación de carácter histórico, manifestada en el análisis de la obra de distintos autores. Para ello, establece distintos criterios histórico-metodológicos (propios de la ciencia histórica) para realizar el abordaje de la investigación propiamente dicha. En este sentido, Rodríguez pretende introducir nuevas prácticas y problemáticas, en un espacio universitario y en una carrera de historia reciente, que son características de las novedosas propuestas epistemológicas relacionadas con la historia que se desarrollaban en el mundo, en especial con el estructuralismo braudeliano, característico de la segunda generación de Annales.

76

En segundo lugar, sus *papers* de investigación se logran relacionar con la perspectiva histórica, en sentido estricto. Su valor puede determinarse como una profundización en la naturaleza ontológica de la historia. Como se mencionó anteriormente, el estudio científico

de la historia era muy reciente en San Juan, por lo que resultaba necesario preguntarse sobre estas problemáticas que fueron profundizadas a partir del análisis de la obra de Hempel, Ibn Haldun o Hegel. De este criterio de selección, destaca la inclusión de distintos autores, en especial la voz de quien se escapa al eurocentrismo que generalmente es predominante.

Los lineamientos temáticos han sido trabajados con reflexión documental en distintos sentidos. Interdisciplinariamente se abordó con detenimiento los nexos epistemológicos entre la Historia y la Geografía. Pero desde el punto de vista filosófico, hubo una apertura de las tradicionales consideraciones occidentales respecto de la historiografía, al tiempo que se criticó el bagaje gnoseológico del canon moderno sobre los clásicos tratadistas de la historia.

En relación a los objetivos propuestos, de manera satisfactoria, se ahondó en las fuentes y las metodologías consultadas en sus trabajos, se identificaron los problemas en torno a los cuales se articularon sus investigaciones y se reconoció el valor historiográfico otorgado por la autora para su desarrollo. Se infiere el cuantioso volumen documental de fuentes bibliográficas implementadas desde un punto de vista heurístico. Asimismo, los recursos procedimentales y técnicos de abordaje textual cualitativo son los que han predominado en la obra de Rodríguez.

Finalmente, se considera que tanto el desarrollo y como la aplicación de las novedosas implicancias de naturaleza teórica, metodológica y epistemológica proveniente de la investigación educativa situada convergen en una serie de destacados y enriquecedores sentidos académicos, no solo con los perfiles pedagógicos de los docentes de historia, sino con el quehacer propio, el oficiar del historiar (Plá, 2012; Henríquez y Pagés, 2004). En las tradiciones universitarias y de formación del nivel superior argentino, tales actividades -la docencia y la investigación- han estado durante décadas diseñadas como carreras de grado ciertamente escindidas. Este tipo de investigaciones logran construir reflexiones profundas y críticas a este modelo convencional y ofrecen resultados valiosos para ambas trayectorias, logrando así una complementariedad significativa al interior de la

Universidad Nacional de San Juan, próxima a cumplir medio siglo de un destacado esfuerzo social, intelectual, pedagógico y científico en la comunidad sanjuanina.

## Referencias

- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A., (1992). *Investigación educativa, fundamentos y metodología*. Labor.
- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica, teoría y método*. Crítica.
- Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- Cantillo, A., y Vargas, Y. (2017). El tratamiento de la construcción de textos científicos escritos en la formación del licenciado en educación español–literatura. *Revista Electrónica Desafíos Educativos*, 1(1).  
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/151/151858006/html/index.html>
- Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Congreso Internacional de Promoción de la lectura y el libro. Fundación El Libro, Buenos Aires.  
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/157.pdf>
- Castro, Y., Pérez, M. y Maya, Y. (2016). Estrategia para la construcción de textos científicos en la educación superior. *Educere*, 65 (20), 21-26. <https://www.redalyc.org/journal/356/35646429003/html/>
- Díaz, E. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Biblos.
- Díaz, E. (2017). *Problemas filosóficos*. Biblos.
- Díaz, E., y Linares, M. (2018). *Reforma universitaria y conflicto social*. Batalla de Ideas.
- Follari, R. (2000). *Epistemología y sociedad*. Homo Sapiens.
- García, A. (1993). *La Universidad Nacional de San Juan. Su historia y proyección regional*. EFU.

- Henríquez, R; Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 21(7), 63-83. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600704.pdf>
- Moradiellos, E. (2001). *Las caras de Clío*. Siglo XXI.
- Mosert, B. (Comp.) (2017). *El arduo proceso de gestación de la Universidad Nacional de San Juan*. EFU.
- Murillo, S. (2012a). *Prácticas científicas y procesos sociales*. Biblos.
- Murillo, S. (2012b). *Posmodernidad y neoliberalismo*. Luxemburg.
- Murillo, S. (2016). *Neoliberalismo y gobiernos de la vida*. Biblos.
- Pina, A. (2015). *Formación docente, investigación educativa y enseñanza de las ciencias: complejidades y desafíos*. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84(1), 163-184. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SOI86-03482012000300007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SOI86-03482012000300007&lng=es&tlng=es)
- Pozzi, P. (2020). *Haciendo historia, herramientas para la investigación histórica*. Clacso.
- Puiggrós, P. (1996). *¿Qué pasó con la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemismo*. Kapelusz.
- Rodríguez, N. (1983). *Acerca de la explicación en Historia*. EFFHyA.
- Rodríguez, N. (1987). *Ibn Jaldun: un novedoso aporte para la consideración de la Historia*. EFFHyA.
- Rodríguez, N. (1989). *Herder, su aporte a la Filosofía de la Historia*. EFFHyA.
- Rodríguez, N. (1998). *En torno al problema de la interdisciplinarietà: Historia, Geografía, Geografía Histórica*. EFUNSJ.
- Topolsky, J. (1994). *Metodología de la Historia*. Cátedra.





## El proceso constituyente chileno: Una propuesta de análisis desde la Historia del Tiempo Presente (1989-2019)<sup>1</sup>

## The Chilean constituent process: An analysis proposal from the History of Present Time (1989-2019)

Daniel Ovalle Pastén\*

*\*Profesor-investigador externo del Centro de Estudios Americanos de la Universidad Adolfo Ibáñez (Chile). Es Investigador Postdoctoral FONDECYT-ANID. Profesor del Magíster en Estudios Históricos de la Universidad de Valparaíso. Es profesor en Historia por la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Magíster en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y doctor en Historia por la Universidad de Chile. Sus líneas de investigación son la Historia del Tiempo Presente en Chile, en particular, el proceso constitucional chileno en curso; la teoría de la historia y la filosofía de la historia en la obra del filósofo francés Paul Ricœur. Tiene una estada de investigación en el Fondo Ricoeur de París y ha sido profesor invitado por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Correo electrónico: [ovalle.daniel@gmail.com](mailto:ovalle.daniel@gmail.com)*

 <https://orcid.org/0000-0002-8220-7683>

81

---

### Historial editorial

Recibido: 17-marzo-2023

Aceptado: 03-mayo-2023

Publicado: 31-julio-2023

---



---

**El proceso constituyente chileno: Una propuesta de análisis desde la Historia del Tiempo Presente (1989-2019)**

**Resumen**

Este artículo es una propuesta de análisis para comprender el actual proceso constituyente chileno desde una perspectiva histórica. Para ello se propone pensar la Constitución de 1980 desde la vuelta a la democracia (1989) hasta el denominado “estallido social” de octubre del 2019. La idea central es que los modos de comprender la Constitución de Pinochet (Constitución de 1980) son parte de la conformación de la conciencia histórica y que el “estallido social” presenta un tiempo de ruptura que articula un nuevo modo de pensar la conciencia histórica del Chile reciente.

**Palabras Clave:** Proceso constituyente, Constitución de 1980, historia del tiempo presente, conciencia histórica, estallido social.

**The Chilean constituent process: An analysis proposal from the History of Present Time (1989-2019)**

**Abstract**

This article is a proposal for analysis to understand the current Chilean constituent process from a historical perspective. To do this, it is proposed to analyze the 1980 Constitution from the return to democracy (1989) until the so-called "social outbreak" of October 2019. The focus is that the ways of understanding Pinochet's Constitution (1980 Constitution) are part of the conformation of the historical consciousness, and that the "social outbreak" presents a time of rupture that articulates a new way of thinking about the historical consciousness of modern Chile.

**Keywords:** Constituent process, Constitution of 1980, history of the present time, historical consciousness, social outbreak.

---

**Le processus constituant chilien : Une proposition d'analyse depuis l'Histoire du Temps Présent (1989-2019)**

**Résumé:**

Cet article est une proposition d'analyse pour comprendre le processus constitutif chilien actuel d'un point de vue historique. Pour ce faire, il se propose de penser la Constitution de 1980 du retour à la démocratie (1989) jusqu'à ce que l'on appelle "l'éclatement social" d'octobre 2019. L'idée centrale est que les manières de comprendre la Constitution de Pinochet (Constitution de 1980) font partie de la conformation de la conscience historique et que "l'éclatement social" présente un temps de rupture qui articule une nouvelle façon de penser la conscience historique du Chili récent.

**Mots-clés:** Processus constituant, Constitution de 1980, Histoire du temps présent, Conscience historique, Éclatement social,

**Proces konstytucyjny w Chile: Propozycja analizy z perspektywy Historii Teraźniejszości (1989-2019)**

**Streszczenie:**

Niniejszy artykuł to propozycja analizy mającej na celu zrozumienie obecnego procesu konstytucyjnego w Chile z perspektywy historycznej. W tym celu proponuje się rozważenie Konstytucji z 1980 roku od powrotu do demokracji (1989) do tzw. "społecznego wybuchu" w październiku 2019 roku. Głównym pomysłem jest to, że sposoby rozumienia Konstytucji Pinocheta (Konstytucja z 1980 roku) stanowią część kształtowania świadomości historycznej, a "społeczny wybuch" przedstawia moment zerwania, który tworzy nowy sposób myślenia o świadomości historycznej niedawnej historii Chile.

**Słowa kluczowe:** Proces konstytucyjny, Konstytucja z 1980 roku, historia teraźniejszości, świadomość historyczna, społeczny wybuch.

## Introducción

La Historia del Tiempo Presente (en adelante HTP) tiene una característica muchas veces comentada por sus especialistas, pero no necesariamente estudiada: posiciona al investigador como un actor participante de manera directa o indirecta con su problema de estudio. Es actor generacional en la construcción de conocimiento, pues su memoria muchas veces es parte del fenómeno a estudiar. Este modo de escribir la historia responde a lo que Julio Aróstegui (2004) llamó “historia viva”, y tiene como principal objetivo acceder a memorias contemporáneas como objeto de estudio. Memorias siempre en plural, conflictivas y tensionadas con respecto la toma de posición frente al acontecimiento que la funda. Porque la HTP se entiende bajo el alero de memorias heridas, traumáticas y conflictuadas. A mi entender, quien mejor lo ha explicado es el historiador norteamericano Steven Stern (2009) bajo la idea central de que el problema memorial contemporáneo no es el de recordar, sino el de dar sentido y significado al hecho en cuestión. Refiere a memorias que luchan por la hegemonía de sus discursos y, por tanto, están siempre en construcción. La metáfora de la caja de la memoria en el Chile de Pinochet logra captar de manera ejemplar este proceso tripartito.

Bajo este marco fue que reflexioné (Ovalle, 2021), desde la teoría de la historia, acerca de la *afectación del pasado* en el sujeto historiador, estableciendo que el historiador e historiadora del tiempo presente articula tipos de relaciones con el pasado, tales como políticas, éticas, morales, materiales y epistémicas (en diálogo con Ricoeur, 1985). Realidad disciplinar distinta del modo de historización nacido al alero del canon decimonónico, donde la distancia temporal con el objeto de estudio era condición de posibilidad *sine qua non* para la preciada objetividad, y donde la relación epistémica con el pasado parecía la única posible. Esta investigación no podría ser ajena a estas características: Chile vive al día de hoy un verdadero “momento constitucional” (Ackerman, 2009) y es allí desde donde escribo e intento aspirar a la comprensión, de modo preliminar, del proceso político más importante que vive Chile desde la recuperación de la

democracia en 1989: la posibilidad de establecer una nueva Constitución, esta vez democrática y por tanto legitimada desde su origen, a diferencia de la Constitución actual, redactada en Dictadura y reformada en democracia.

El período de la historia de Chile denominado postdictadura o “larga transición” (Arriagada, 2018) tiene un componente poco explorado por la historiografía dedicada al Chile contemporáneo. Me refiero al estudio interpretativo del recorrido de la Constitución Política de 1980 – incluidas sus reformas – una vez retomada la democracia hacia fines de la década de los ochenta del siglo pasado hasta la actualidad. En su mayoría las investigaciones provienen de científicos sociales o periodistas y centran su análisis en aspectos políticos en donde el lugar de la Constitución resulta relativo<sup>2</sup>. Carta Fundamental que parece resistirse a morir luego del Acuerdo por la Paz Social y la Nueva Constitución del 15 de noviembre 2019 el cual, mientras el país se quemaba literalmente en las calles producto de una fuerte agitación social de protestas, estipuló un acuerdo transversal firmado por la mayoría de los partidos políticos del país (el Partido Comunista se restó en este primer momento) por modificar el capítulo XV de la Constitución redactada en Dictadura, y con ello, poder establecer un plebiscito de salida que finalmente preguntó (el 25 de octubre 2020) a la ciudadanía, si quería o no una nueva Constitución (también se preguntó bajo qué modalidades se haría: convención mixta o completamente ciudadana). El resultado fue abrumador: la opción "Apruebo" por una nueva Constitución obtuvo el 78,27% de los votos, y la opción "Convención Constitucional", entendida como órgano encargado de redactarla, ganó con el 78,99% de los escrutinios.

La pandemia del Covid-19 retrasó el cronograma inicial. Con todo, Chile tuvo una propuesta de Nueva Constitución redactada por un inaudita e histórica Convención de ciudadanos electos hacia mediados del año 2022. En septiembre del mismo año las chilenas y chilenos nos dispusimos a votar, ahora de manera obligatoria, en el plebiscito de salida: el resultado fue el triunfo de la opción “rechazo” con el 61,86% de los votos (más de 8 millones y medio de personas). Resultado inesperado luego de la abrumadora mayoría de chilenos

que dos años antes había dado una clara tendencia de acabar con la denominada Constitución de Pinochet. Esta investigación no tratará de comprender los complejos vaivenes que resultaron en esto que para muchos es un verdadero fracaso después de más de treinta años con parte de la centro-izquierda chilena pujando sin resultados por acabar con esa Carta Fundamental. Mi propósito es otro, pero complementario. Me propongo reflexionar acerca de la posibilidad de establecer parámetros de comprensión en vías de posicionar la historicidad alrededor de la Constitución de 1980, todos estos entendidos como léxicos culturales (Skinner, 2007) del Chile post-Pinochet. No para dar cuenta de lo que se dijo, como se entendió por mucho tiempo la “historia de las ideas”, sino para comprender sus diversos significados (imaginario constitucional) poniendo al centro del análisis cómo es que la Constitución ha servido para recrear el pasado y proyectar el futuro, en otras palabras, como problema de la conciencia histórica del Chile contemporáneo. La propuesta sostiene, además, que el estallido social de octubre de 2019 produjo un quiebre en la conciencia histórica nacional, posicionando la Carta Fundamental redactada en Dictadura como eje articulador del tiempo histórico nacional.

### **De la transición al estallido social**

86 La transición a la democracia en Chile fue un proceso abierto por la Carta Fundamental del año ochenta en sus disposiciones transitorias, pero tuvo antecedentes importantes en el acto de Chacarillas del año 1977 (Jocelyn-Holt, 1997; Aceituno y Rubio, 2020) cuando Pinochet en su discurso –junto con dar por finalizada de forma ilegítima la vigencia de la Constitución de 1925 – entregó al país los lineamientos futuros del gobierno militar, explicitando abrir un proceso de transición y consolidación, una vez se promulgara una nueva Constitución. Así lo expresó el Dictador:

La culminación de todo este proceso de preparación y promulgación de las actas constitucionales, que continuará desarrollándose progresivamente desde ahora, estimo que deberá en todo caso estar terminado antes del 31 de diciembre de 1980, ya que la etapa de transición no deberá comenzar después de dicho año, coincidiendo su inicio con la plena vigencia de todas las instituciones jurídicas que las actas contemplen (...) Finalmente, entraremos en la etapa de normalidad o consolidación, el Poder será ejercido directa y básicamente por la civilidad, reservándose constitucionalmente a las Fuerzas Armadas y de Orden el papel de contribuir a cautelar las bases esenciales de la institucionalidad, y la seguridad nacional en sus amplias y decisivas proyecciones modernas (citado por Alvarado 2018, párr. 46).

Cabe recordar, en este contexto preliminar de la Constitución de Pinochet, la conformación en julio de 1978 del Grupo de Estudios Constitucional (conocido como el “Grupo de los 24”), órgano de oposición integrado en su mayoría por abogados constitucionalistas, quienes desde sus inicios esgrimieron directrices de lo que esperaban de la nueva Constitución y, luego de la promulgación, se mostraron críticos (llamaron a votar por el No en el plebiscito) del texto que finalmente se aprobó (Monsálvez y Pagola, 2022). Como expresaron: “la Constitución de la Junta Militar niega la democracia y –lo que es más grave– cierra los caminos para instaurar la democracia dentro de la legalidad que ella consagra” (Quinzio, 2002, p. 16). Es necesario recordar que la Dictadura cívico-militar no respetó las directrices establecidas por la Constitución de 1925 (carta Fundamental vigente al momento del Golpe Militar de septiembre de 1973) para el cambio constitucional, por lo que la redacción de la Carta de 1980 ha generado controversias desde su origen antidemocrático: “una sombra oscura empaña su origen” (Correa et al., 2015, p. 323).

87

Los treinta años que van desde la vuelta a la democracia y el “estallido social” (1989-2019) corresponden a un período de la historia de Chile estudiado en su mayoría por politólogos, sociólogos y periodistas. Por



su parte, la dedicación de la historiografía local por el pasado reciente o la HTP es de reciente data y mayormente se encuentra concentrada en el período dictatorial, aunque el estudio de la transición y la vuelta a la democracia está, poco a poco, ocupando a más historiadoras e historiadores en Chile (Monsálvez, 2016). La incursión en el plano público del Manifiesto de Historiadores (1999) como respuesta a la “Carta a los chilenos” del General Pinochet, escrita en el contexto de su reclusión en Londres y la publicación de los cinco tomos de la Historia Contemporánea de Chile (obras dirigidas por Salazar y Pinto), son quizás los hitos fundantes de la preocupación de la historiografía local por dar respuesta a procesos contemporáneos. La historización de la memoria, en especial aquellas referidas al daño moral producido por las violaciones a los Derechos Humanos en Dictadura y la sociabilidad en el período dictatorial han sido los más estudiados (Garcés 2019, 2000; Illanes 2002; Stern 2009; Bastías 2013; Soto et al., 2008; Soto, 2016; Rubio 2013; Collins et al., 2013; entre otros). También la denominada Nueva Historia Política ha entregado renovadas visiones a procesos contemporáneos como lo son los trabajos de Víctor Muñoz en su Historia de la UDI (2016), Cristina Moyano (2010, 2016, 2019, 2021) desde el estudio del MAPU, ONG e intelectuales y Danny Monsálvez (2012, 2013) desde la historia política en el gran Concepción. Aníbal Pérez (2020) recientemente analiza el fenómeno del clientelismo en la transición democrática chilena para el mundo municipal; Igor Goicovic (2006) ha detenido en el estudio del capitalismo y la violencia política y Pedro Rozas (2013) ha estudiado la prisión política durante este mismo período.

88

El libro *Las largas sombras de la dictadura: a 30 años del plebiscito*, editado por Julio Pinto (2019), es otro estudio del período temporal que esta investigación propone comprender y ejemplo de la diversificación de estudios acerca del tiempo presente desde la historiografía. Allí se reúnen siete estudios críticos desde distintos tópicos en un análisis algo desencantado del Chile reciente, pero ninguno de ellos pone en el centro del análisis la Constitución de Pinochet, entendida como generadora de realidad. Similar situación observamos con el libro recientemente coordinado por David Aceituno y Pablo Rubio, titulado *Chile 1984/1994. Encrucijadas en la*

*transición de la dictadura a la democracia* (2020), donde se estudian aspectos globales (las visiones internacionales del proceso chileno), culturales y económicos de los años de transición, pero sin dar lugar central a la Carta del año ochenta. Este vacío disciplinar me propongo comenzar a subsanar desde la búsqueda de la historicidad de aquellos lenguajes y narrativas que ha generado la Constitución de 1980 y sus reformas en el tiempo, al alero de los cambios sociales que ha experimentado el país. Lo que se busca es dar cuenta y hacer inteligible, desde una serie de herramientas heurísticas, aquello que el profesor Pinto desliza en el libro citado: “Mucho se ha discutido (...) sobre la permanencia de la constitución dictatorial de 1980, pese a su ilegitimidad de origen y a estar plagada de frenos y dispositivos destinados a trabar la plena democratización de la vida política” (Pinto, 2019, p. 15).

Una de las tesis más comentadas para nuestro período de estudio está dada por los aportes de Huneus (2014) en lo que denominó la “democracia semisoberana”, al establecer que el ordenamiento político del Estado chileno, una vez recuperada la democracia, se ancló bajo la lógica de la Constitución de 1980, ideada y redactada por los principales ideólogos civiles de la Dictadura. “Carta marcada por el conservadurismo, un fuerte autoritarismo presidencial, antidemocrática en su forma al negar el poder constituyente del pueblo” (Atria, 2013, p. 64) y un marco legal propicio para el desarrollo del neoliberalismo económico. Esto último es lo que Ruiz-Tagle (2016) desarrolla en su estudio de la historia constitucional y que denomina bajo los rótulos de la Quinta República o República Neoliberal:

En la Quinta República se ha consolidado una forma política neoliberal, en cuanto a la dogmática y al ejercicio de los derechos, y neo-presidencialista, en cuanto a la definición de su orgánica constitucional. Esta es nuestra paradójica forma política y jurídica que nace en 1990 y dura hasta nuestros días (p. 199).

Tanto en su origen dictatorial – aprobada en un plebiscito fraudulento – como en su forma, la Constitución de 1980 representa el Chile trazado por la dictadura cívico-militar, llevando para algunos una carga de ilegitimidad y para otros la institucionalidad que permitió el triunfo de un modelo político y económico. El reciente libro *Chile Constitucional* del historiador Juan Luis Ossa (2020) esgrime que dicha ilegitimidad radicaría en el quiebre revolucionario que presentó la Constitución de 1980 con respecto a la herencia histórica de reformismo gradual que él observa desde la Constitución de 1828 (que entiende como matriz republicana, asunto ya expuesto por Ruiz-Tagle) hasta la Carta de 1925. No hay duda en que la Carta de 1980 es “revolucionaria” con respecto a sus antecesoras, pero su ilegitimidad radica no sólo en un problema histórico constitucional, como relata su texto, también en un problema político y memorial con respecto al contexto dictatorial en que se fundó y al período de transición y vuelta a la democracia en que siguió operando. Las llamadas trampas constitucionales (Atria, 2013) y el proceso político desarrollado en democracia con respecto a la Carta Fundamental también entran en esta lógica. En esto Ossa (2020) apunta en la misma dirección:

Durante la recuperación de la democracia se introdujeron diversas reformas a la Carta de 1980, siendo las de 1989 y 2005 las más contundentes. No obstante (...) y a pesar de su relevancia para democratizar el país, difícilmente puede decirse que se trató de “procesos constituyentes” (...) pues la Constitución de 1980 se mantuvo en su esencia simbólica, por lo que la discusión sobre su ilegitimidad ha continuado impertérrita hasta el día de hoy (p. 90).

**90** Esa esencia simbólica, que el autor no desarrolla, radica para efectos de esta investigación en memorias en tensión que bien podrían ser rastreadas alrededor de lenguajes y narrativas referidas a dicha Carta.

A partir de 1990 Chile posee una democracia debilitada por la Carta del año ochenta: hasta las reformas del año 2005 el 20% de los

senadores no fueron elegidos por la ciudadanía (Senadores Designados); el sistema binominal aseguró a la derecha (más y menos pinochetista) una presencia en igual de condiciones que a la fuerza política contraria agrupada la Concertación de Partidos por la Democracia. Esto aseguraba a la vez – debido a los altos quórum establecidos en la Carta Fundamental para el cambio o modificación constitucional - que la Constitución y sus “enclaves autoritarios” (Garretón y Garretón, 2010) permaneciera firme hasta el año 2005, cuando recién se establecen modificaciones que aumentaron el grado democrático del Estado. Falta todavía mencionar la presencia pública del Dictador como comandante en Jefe del Ejército y luego como Senador Designado, así como el de una serie de civiles de la dictadura que fueron parte fundante de los 17 años del gobierno militar y que comenzado el nuevo ciclo se hicieron parte de partidos políticos (RN y UDI) ocupando sillas en las cámaras del poder legislativo. Resulta reveladora la pregunta que lanza el mismo Julio Pinto en el texto citado más arriba: “Cómo explicar estas tenaces supervivencias dictatoriales en un período que se define en lo esencial como una superación de dicha experiencia”. Esta es la paradoja de la “democracia incompleta” en la tesis de Garretón (2003). Un estudio acabado de las ideas y representaciones de la Constitución de 1980 del Chile post-Pinochet puede ayudar a resolver esta pregunta.

Las disposiciones transitorias de la Constitución de 1980 proyectaron un llamado a plebiscito presidencial (sin fecha clara) que terminó ocurriendo el 5 de octubre de 1988. Este sistema legal se ideó para mantener largo tiempo al General Pinochet en el poder, pudiendo llegar incluso a gobernar diez y seis años desde la promulgación de dicha Carta. El triunfo del NO y el advenimiento del presidente Aylwin abrieron la necesidad de establecer mecanismos para modificar la Constitución redactada en Dictadura. La tesis de la transición pactada, de Brunner, se entiende bajo la lógica de esa larga lista de modificaciones que se le hizo a la Constitución en el año 1989 pero que –salvo la derogación del artículo octavo que no permitía el libre funcionamiento del Partido Comunista– no modificó sustancialmente los llamados enclaves autoritarios de la Carta. Es el momento del “pacto secreto” donde la Concertación acepta la

modificación de los artículos 65 y 68 de la Constitución original, asegurando así a la futura oposición (derecha civil) la posibilidad de bloquear cualquier modificación sustancial a la institucionalidad (Portales, 2000). Tampoco hubo modificación del espíritu neoliberal ni del papel “garante” de las Fuerzas Armadas para el aseguramiento de la institucionalidad del Estado, el cual siguió siendo de carácter subsidiario. El derecho de propiedad se mantuvo como centro neurálgico de un Chile que, bajo las modificaciones constitucionales del pacto, no tenía cómo modificar (gracias al sistema electoral binominal) la fuerte mercantilización de sectores públicos como la educación, la salud y pensiones, todas cuestiones que luego se transformarán en motores de fuerzas del llamado “malestar” (Lechner, 2015). El denominado triunfo del modelo (Drake y Jaksic, 1999) de los años noventa, vistos en la superación de la pobreza, el crecimiento sostenido del PIB, la baja inflación, la ampliación del consumo y en una serie de políticas públicas, es también triunfo del modelo implantado por el régimen militar (Correa, 2018).

La reciente tesis del filósofo Carlos Peña, acerca del malestar y el proceso constituyente pone acento precisamente en esta modernización capitalista y en las expectativas que no pudo subsanar, en especial las asociadas a la vida del consumo (Peña, 2020). La famosa metáfora del “rayado de cancha” esgrimido por Jaime Guzmán poco antes de que la Constitución (1979) viera la luz, seguía vigente no solo en el primer gobierno de la Concertación, sino que en los siguientes y hasta por lo menos el año 2005. No resulta anecdótico que en una sesión parlamentaria del año 2017 la misma frase fuese ocupada por la diputada del Partido Socialista, Maya Fernández, para fundamentar su posición frente al proceso constituyente impulsado por el segundo gobierno de Michel Bachelet. La memoria social de los años de dictadura – donde la figura de Guzmán ocupa un lugar de privilegio – acompañan, sin dudas, el recorrido interpretativo de la Carta Fundamental:

Estamos conscientes de que la trampa constitucional nos exige contar para esta reforma con una cantidad de votos casi imposible de sostener. Ya lo dijo Jaime Guzmán: “La

Constitución debe procurar que si llegan a gobernar los adversarios, se vean constreñidos a seguir una acción no tan distinta a la que uno mismo anhelaría.” La derecha y sus partidos deben entender que la seguridad que les entregan estos amarres es ficticia (Cámara de Diputados, 15 de marzo de 2017).

No hay cambios constitucionales significativos hasta las modificaciones del año 2005, bajo el gobierno de Ricardo Lagos. Este paquete de reformas dio paso a un tiempo de alta discusión intelectual y política por la cuestión constitucional. Es el segundo momento de nuestra investigación hasta el año 2014. Lagos expresó lo siguiente al momento de presentar las modificaciones: “tenemos hoy por fin una Constitución democrática”. La frase denota la falta de amplitud democrática del Chile de los años noventa y confirma, de alguna manera, el malestar de cierto sector por la continuidad constitucional entre dictadura y vuelta a la democracia. La presentación de las modificaciones también suscitó controversias, ya que el tono en la presentación por parte del ejecutivo parecía más de una nueva Carta que de modificaciones: “Hoy 17 de septiembre de 2005 firmamos solemnemente la Constitución democrática de Chile”, expresó el mandatario haciendo alusión a las rubricas de los civiles del ejecutivo que firmaron la Carta, dejando en el pasado la firma de Pinochet. Logro simbólico, por cierto, pero que la oposición no tardó en matizar. Por ejemplo, en palabras de Andrés Chadwick (uno de los jóvenes del acto de Chacarillas) en septiembre del mismo año: “por muy importante que hayan sido las reformas, que hemos compartido y consensuado, sigue siendo la Constitución de 1980, se mantienen sus instituciones fundamentales, tal como salió de su matriz. Para que haya una nueva Constitución, se requiere de un proceso constituyente originario, no de un proceso de reformas” (El Mercurio, 21 de septiembre de 2005).

A poco tiempo de las modificaciones constitucionales se suceden en el país los primeros brotes de un “malestar” social que irá incrementándose y mostrándose en sucesivos momentos coyunturales, todos los cuales fueron evidenciando la pérdida de

legitimidad de instituciones del Estado frente a la ciudadanía, así como un descontento de ciertos grupos con el modelo económico y, por tanto, con la celebración de ese modelo por parte de la derecha y el centro político. Una “anomalía de la transición” (Thielemann, 2016) que tuvo en los estudiantes secundarios y universitarios los actores principales. Malestar que muchos intelectuales venían esgrimiendo desde la misma vuelta a la democracia, asunto estudiado recientemente por Moyano (2021) y de los cuales Brunner ya daba cuenta hacia finales del siglo XX. En el año 2006 el caso del liceo A-45 Carlos Cousiño de Lota, inundado por una lluvia de abril y tomado por sus estudiantes ante la nula respuesta de las autoridades, junto a la toma del Instituto Nacional el 19 de mayo, dan comienzo a una alta efervescencia social liderada por los estudiantes secundarios y el malestar asociado a las condiciones de la educación pública escolar. Las reivindicaciones de la llamada “revolución de los pingüinos” hasta el año 2007 fue en contra de las reformas sucesivas al sistema escolar, desde los cambios implantados en dictadura y bajo los gobiernos de Eduardo Frei y Ricardo Lagos. El comienzo del primer gobierno de Michel Bachelet (marzo 2006) está marcado por estos sucesos de rebeldía escolar en tomas y manifestaciones de alto impacto mediático. Vino después la vuelta al poder de la derecha chilena con Sebastian Piñera, llegando a la presidencia el año 2010 y demostrando que algo de esa “alegría ya viene” no caló hondo en el Chile de la primera década del siglo XXI. No es menor para efectos de esta investigación las palabras de Piñera en el balcón de La Moneda en sus primeras palabras al país, cuando invitó a todos los chilenos a una “segunda transición”.

94

Con todo, la defensa de la educación pública tuvo su más fuerte expresión en los movimientos estudiantiles de secundarios y universitarios entre los años 2011 y 2012, que precedieron las elecciones presidenciales del 2013. Es el tiempo del “no más lucro”. El programa de gobierno de la segunda administración de Bachelet incluía por vez primera cambiar la Constitución, cuestión que fue impulsada sólo al final de su gobierno, lo cual le valió gran cantidad de críticas. De acá hasta el estallido social se presenta el tercer momento histórico de nuestra investigación. Este es un período

coyuntura constitucional (y de críticas al modelo), impulsada por el proceso constituyente inconcluso que se reflejó en cabildos de participación para recoger la voz de la ciudadanía. El proyecto establecía que la clase política recogería las impresiones ciudadanas, pero que sería el Congreso Nacional quien redactaría la nueva Constitución, una vez que la conformación de las cámaras alta y baja del Congreso sea sin elecciones bajo el sistema binominal (eliminado el año 2015). La campaña Marca Tu Voto, presentada el 4 de mayo del 2013, representó uno de los movimientos sociales más críticos ante la posibilidad de una nueva Carta Fundamental sin una asamblea constituyente de por medio. Se llamó públicamente a marcar AC en los votos de la elección presidencial del 2013. El problema constitucional estaba en la epidermis social. Falta agregar que el año 2016 también marcó un hito con respecto a movimientos sociales desde la agrupación “No más AFP”, generando una concientización social importante con respecto al origen de las administradoras privadas (dictadura) y las promesas de buenas pensiones esgrimidas por esos años frente a la mala calidad de las pensiones en el país. Si bien los acontecimientos que llevaron a la crisis social de octubre de 2019 no pueden ser interpretados como manifestaciones por una nueva Constitución, lo cierto es que la llamada salida institucional de cimentar un camino para el cambio constitucional marcó un antes y un después de esos agitados y violentos meses. Lo que sí es claro, es la falta de poder constituyente democrático en la historia de este país (Grez, 2009; Salazar, 2011), lo que hace especialmente novedoso el momento constitucional que vivimos. Se hace necesario, entonces, dar historicidad a este proceso desde las herramientas de nuestra disciplina. En otras palabras, hacer un esfuerzo por dar sentido de conexión entre pasado y futuro a los presentes que intentamos comprender.

Estos son los hitos sociohistóricos que dan estructura al devenir temporal de esta investigación. En todo este transcurrir existieron, al calor de acontecimientos y coyunturas, debates y diversas opiniones políticas e intelectuales con respecto al significado de la Constitución de 1980 en el recorrido histórico del Chile post-Pinochet. Como explica Pinedo (2000), para el caso de los intelectuales (pero que bien



podría buscarse en el plano político), se observan dos bloques diferenciados: aquellos defensores del modelo y de las particularidades de la transición, y otros desde una posición de “malestar frente a una realidad social y cultural que no ha logrado modificar una realidad histórica, cultural y políticamente degradada” (p. 1).

Es necesario asumir que el lenguaje y los múltiples significados que emanan de él crean constantemente lo que llamamos lo “político”. En este sentido, actores del espacio público dejaron huellas que nos permitirán reconstruir lenguajes y narrativas que han servido para dar forma a imaginarios que dan cuenta del pasado y proyectan expectativas, allí el aporte metodológicamente novedoso de conectar nuestro objeto de estudio como problema de la conciencia histórica. Es por ello que esta investigación propone pensar el problema constitucional chileno bajo el instrumento heurístico del “imaginario constitucional”. El imaginario, siguiendo a Castoriadis (2013), se concreta en instituciones como el Estado que, como otras, están hechas “de significaciones socialmente sancionadas y de procedimientos creadores de sentido” (p. 133). Sumado a esto, el imaginario constitucional es explicado por Jhon Charney (2020) como la simbolización política y cultural que tiene una Carta Fundamental desde un marco social que expresa “pensamiento, texto constitucional y acción” (p. 255). Estas significaciones nos darán la posibilidad de ir más allá de “lo dicho acerca de”, para establecer una hermenéutica del tiempo del Chile contemporáneo, entrando en la interpretación de los modos en que tanto el pasado como el futuro se fueron imaginados con respecto a la carga histórica de la Constitución de 1980.

### **Conciencia Histórica del Chile reciente y “estallido social”**

El trasfondo que sustenta la relación de un imaginario constitucional referida a la Carta de 1980 con el problema de la historicidad, tiene

sustento en la tesis de que la conciencia histórica está sujeta a que “el ser humano está inevitablemente involucrado con las cosas, entreverado con ellas, de ahí se sigue que lo que ocurrió en el pasado sigue, en algún sentido, ocurriendo en el presente” (Peña, 2019, p. 41), muy de la mano de esos “pasados que no pasan” tan cercanos para la HTP (Rouso, 2018). El pasado deja marcas, huellas y hasta traumas en los sujetos y en la memoria colectiva (Stern, 2009), por esto, la comprensión de múltiples memorias no resulta fácil para el historiador: la memoria puede estar manipulada, forzada e impedida (Ricoeur, 2000). Este sustento teórico es necesario de complementar con la tesis que entiende que toda temporalidad está anclada en la narración que hacemos de la experiencia: tiempo y narración son dos caras de una misma moneda

entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de necesidad transcultural. Con otras palabras: el tiempo se hace tiempo humano en la medida que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal (Ricoeur, 1985, p. 105)

Ricoeur establece que toda conciencia histórica está sujeta a la afectación del pasado, valiéndose en su argumentación de la teoría del tiempo en Koselleck (1993) desde campos de experiencias y horizontes de expectativa. Así, la conciencia histórica, explica el teórico alemán Jörn Rüsen (2014), es “la suma de las operaciones mentales por medio de las cuales se construye el sentido histórico”, toda vez que este último siempre es un “tiempo interpretado” (p. 156). Estas herramientas teóricas nos servirán para establecer qué tipos de relaciones presentan nuestros lenguajes y narrativas con respecto al pasado reciente del Chile post-Pinochet (espacio de experiencia que cobija la redacción de la Constitución de 1980) y los horizontes de expectativas o futuros imaginados del Chile contemporáneo.

**Figura I**  
*“Primera Línea”*



*Fuente: The Clinic, 19 noviembre 2019.*

98

El hito histórico, que para este estudio tiene el estatus de acontecimiento, y que marcó un antes y un después del Chile reciente es, no hay lugar a dudas, el denominado “estallido social” comenzado el 18 de octubre de 2019. La quema de 32 estaciones del Metro de Santiago de Chile fue quizás su manifestación más elocuente. Con todo, fueron alrededor de cuatro semanas con intensas manifestaciones sociales, muchas de ellas con un grado de violencia pocas veces visto, así como manifestaciones pacíficas en las capitales regionales del país, siendo la más importante la del 25 de octubre donde millones de personas se manifestaron pacíficamente en Santiago, Valparaíso, Concepción y otras ciudades. La concentración de personas en Santiago ese día quedará en los anales de las marchas del país con más de un millón de personas en las calles de la capital. Un oasis de paz dentro de semanas de quemas de supermercados, automotoras, bancos y una serie de vandalizaciones generalizadas al comercio en general en muchas regiones del país. Se hizo popular la

“primera línea” (Figura 1), grupo de ciudadanos organizados que estuvieron dispuestos a ser el primer bloque de combate callejero frente a las fuerzas de Carabineros.

## Figura 2

*“Excesos de la fuerza policial”*



*Fuente:* Ciper (2021, 16 de abril).

La fuerza policial cayó en excesos comprobados (Figura 2), dejando miles de heridos y un número no menor de mutilaciones oculares por el mal uso de fuerza pública. Hasta el 28 de octubre el Instituto Nacional de Derechos Humanos reportaba más de mil cien heridos, 127 personas con heridas oculares y más de tres mil quinientos detenidos (Bravo y Pérez, 2022, p. 603). Los casos de Fabiola Campillai y Gustavo Gatica fueron los más comentados en la prensa nacional. Ambos fueron víctimas con rostros mutilados con pérdida total de la visión. El caso de Gatica representa los efectos de la violencia ante un ciudadano que se manifestaba en las calles. El de Campillai resulta aún más sobrecogedor. Ella estaba junto a su hermana esperando locomoción para trasladarse en la comuna de San Bernardo, la tarde del 26 de noviembre, cuando un casquete de bomba lacrimógena impactó en su rostro. El paradero donde se encontraba esperando

estaba cerca de una manifestación que por esa hora ya estaba apaciguándose. El destino se cruzó de forma cruel con esta mujer de tres hijos. La memoria de las violaciones a los Derechos Humanos cometidos por fuerzas del Estado en los diez y siete años de dictadura volvía ahora bajo otro contexto. Otra relación con el pasado que no pudo estar ajena por esos días.

Una de las frases que más se leyó y escuchó en prensa, radio, televisión y redes sociales en esos días fue la del “Chile despertó”. Contiene en su matriz simbólica un período de no conciencia, de estar dormidos. Apunta, se podría argumentar, hacia esos treinta años que luego de recuperada la democracia fueron interpretándose, sobre todo llegado el siglo XXI, como un constante “malestar” ciudadano frente a las condiciones materiales de vida (Peña, 2021) y desafección ciudadana frente a las instituciones. Conecta con otra que se masificó esas semanas: “evadir, no pagar, otra forma de luchar”. Esta frase tuvo mucha fuerza, ya que el “estallido” tuvo una contingencia previa específica: el alza de 30 pesos en la tarifa del metro de Santiago. Cientos de estudiantes secundarios se manifestaron en contra de esta disposición en tomas de estaciones de metro y llamados a no pagar saltando torniquetes. El lema que se repitió por esas semanas, y que debe ser el que más hondo caló en la sociedad chilena, fue el de “no son treinta pesos, son treinta años”. Manifiesta la necesidad de no quedarse en la contingencia del alza en la tarifa del metro, sino que ir a lo profundo del malestar. Esos treinta años que van desde la vuelta a la democracia y el fuego devorador de las calles de cientos de lugares en Chile por esos días. Hay acá una directa relación con el pasado, un campo de experiencia que está latente. El estallido tendría así su lógica redentora en salir de ese pasado reciente para abrir expectativas y caminos para su generación. Bajo esta realidad, la Constitución de 1980, si bien no estuvo dentro de las demandas más solicitadas por la ciudadanía masivamente en esas semanas, se convirtió en la bandera de lucha.

100

El 15 de noviembre del mismo año la clase política dio una señal al país para intentar frenar la ola de violencia. El resultado fue el Acuerdo por la Paz y una Nueva Constitución. Se abrió el camino

para que el pueblo de Chile decidiera si quería o no continuar con la Constitución redactada en dictadura. La instancia es histórica si consideramos que para la izquierda chilena fue imposible contar con los votos necesarios en ambas cámaras del poder legislativo durante todo el período que esta investigación recorre (gracias al sistema electoral heredado de la Dictadura). La apertura del proceso constitucional chileno aun en curso es producto del Estallido Social y de un acuerdo del amplio espectro de la política nacional.

Esta propuesta sostiene entonces que el “estallido social” de octubre de 2019 y sus repercusiones en el proceso constituyente actual, vino a correr el cerco del tiempo de la transición y con esto, dejó abierta la posibilidad de interpretación del tiempo histórico de nuestra historia reciente. Los únicos trabajos que caminan en esta dirección interpretativa son los de Moyano (2019 y 2020) y Fernández (2022), siendo el problema de la conciencia histórica del Chile reciente un campo prácticamente inexplorado por la historiografía y las ciencias sociales en general. Vuelven a rearticularse las preguntas acerca del fin de nuestra (larga) transición, poniendo ahora en el centro del problema los debates acerca de la Constitución y abriendo la posibilidad de plantear preguntas como ¿será la redacción y proclamación de una Nueva Constitución el cierre definitivo de un ciclo político o bien el de la tan comentada transición? Sabemos que el estallido social es, efectivamente, el acontecimiento generador del “momento constitucional” que vive el país, por lo que se alza como condición de posibilidad para comprender los tipos de relaciones con el pasado (“no son 30 pesos, son treinta años”) y los futuros imaginados (Estado Social de Derechos). Entiendo por acontecimiento aquello que “altera toda cronología factual (...) El acontecimiento hace época” (citado por Moyano 2019, p. 13), mirada que conecta con lo que François Dosse (2010) entiende como una “singularidad que viene a romper el curso regular del tiempo” (p. 7). Para Dosse, el acontecimiento “crea su propio pasado y se abre hacia un futuro inédito al presentar una discontinuidad que no permite pensar más en los términos del contexto que ya está allí” (p. 255). Desde esta posición, esta investigación toma distancia con respecto a la noción tradicional de acontecimiento (lo sucedido) y se posiciona

desde esta mirada que asume la configuración del tiempo histórico (relaciones pasado/futuro) a partir de su emergencia.

El proceso constituyente chileno remite, efectivamente, a modos de interpretar el pasado reciente del país, pero también a proyecciones de futuros imaginados, allí su conexión con la conciencia histórica. En esta línea, existe una variada literatura que nos obliga a reflexionar acerca de los modos en que las sociedades contemporáneas se relacionan con el pasado y, con ello, con el problema de la memoria social (Simon, 2019; Cruz, 2012). Todas ellas, de alguna u otra forma, dan crédito a la tesis de que, al menos en occidente, se vive desde hace unos cuarenta años en un régimen de historicidad presentista (Hartog, 2003) donde el auge de la memoria social y la justicia transicional ha tomado un lugar central (Bevernage 2010). A causa de la permanencia de ciertos pasados es que el mismo Rouso (2018) sostiene que toda HTP está anclada a lo que él denomina la “última catástrofe”. Acontecimientos traumáticos, violentos, difíciles, que han marcado una permanencia de las memorias marcadas por esos sucesos, donde la violencia de Estado y las violaciones a los Derechos Humanos han sido parte fundamental de esas narrativas (Estefane y Bustamante, 2014). En Europa fue la II Guerra Mundial y el horror del Holocausto. En Chile, la Dictadura de Pinochet, así lo entiende Stern (2009):

¿Qué le ha dado a la memoria de la crisis de 1973 en Chile –y de la violencia que desencadenó– un valor tan fuerte y asombroso? ¿Qué la ha convertido en una historia no sólo importante en sí y para su gente, sino también en un símbolo más allá de sus fronteras? (...) Entre muchas razones válidas, sin embargo, uno llega a lo esencial: Chile es el ejemplo latinoamericano del “problema alemán”. El Holocausto y la experiencia nazi legaron a la cultura contemporánea preguntas profundamente perturbadoras: ¿cómo un país capaz de realizaciones asombrosas en el dominio de las ciencias o de la cultura puede también albergar una capacidad asombrosa para la barbarie? (p. 28).



No resulta anecdótico que un especialista en historia contemporánea de Chile, como lo es el historiador Manuel Gárate, haya escrito en un periódico chileno que el 11 de septiembre de 1973 es nuestra “última catástrofe” (La Tercera, 22 de agosto de 2018), todo esto en el contexto de la presión en redes sociales y prensa que llevó a que Mauricio Rojas renunciara, a horas de ser nombrado, al cargo de Ministro de Cultura, a causa de haber dicho públicamente que el Museo de la Memoria era un “montaje” que no permitía a sus visitantes comprender el por qué se llegó a esa violencia.

De esta manera, y siguiendo la tesis de Rouso (2018), se abre la posibilidad de que el 18 de octubre sea ahora nuestra última catástrofe. Sostengo que el estallido social de octubre de 2019 puede ser comprendido bajo esta premisa, en el sentido que ha modificado el rumbo de nuestra contemporaneidad. La rebelión de octubre tuvo una repercusión similar (guardando toda proporción) a lo que significó el Golpe militar del 11 de septiembre de 1973. No por sus implicancias político-institucionales, las cuales son muy distintas (una dictadura cívico-militar de 17 años no se puede comparar con estos casi cuatro años post-estallido); no me refiero a eso. Pero sí al modo cómo comprendemos el tiempo del Chile contemporáneo. El estallido social y su salida institucional del Acuerdo por la Paz y la Nueva Constitución marcan un antes y un después del Chile actual, del mismo modo que lo hizo el Golpe. En otras palabras, entre octubre y noviembre de 2019 se corrió el cerco de la historia reciente del país, y con ello, de nuestra conciencia histórica. El recorrido de la Carta Fundamental del año ochenta, la misma que está en el ojo de huracán, sirve por tanto para recrear el pasado y proyectar el futuro.

## Conclusiones

Estas líneas han querido trazar un camino de reflexión para una investigación en curso. El contexto intelectual que abriga mi propia agenda de investigación posiciona la historicidad como un objeto de estudio. En este contexto, el tiempo histórico está en el centro de



muchas de las actuales discusiones historiográficas. Así lo vienen haciendo nombres obligados de lectura como son los trabajos de Mudrovcic (2013, 2015), Simon (2019), Simón y Lars (2022), Hartog (2003, 2022), Chakrabarty (2019, para el caso de las discusiones acerca del Antropoceno), Bevernage (2010) y otros. Las lecturas del tiempo, la historicidad y las relaciones entre experiencia y expectativas abundan en revistas y libros escritos en inglés (solo como ejemplos recientes de los muchos disponibles: Olivier y Tamm, 2021). De las pocas referencias en lengua castellana, quiero recordar dos libros que en los últimos años se han publicado y en los cuales he tenido el agrado de colaborar. El primero es el editado por Pablo Aravena, especialista en teoría de la Historia de la Universidad de Valparaíso, titulado *Representación histórica y nueva experiencia del tiempo* (2019), donde una serie de colegas chilenos y extranjeros nos dimos el tiempo de reflexionar acerca de la operación historiográfica y sus relaciones temporales. El otro es también un libro colectivo, fruto de las Jornadas Internacionales de Teoría y Filosofía de la Historia, que organiza cada dos años la Universidad Adolfo Ibáñez. Fue editado por los colegas chilenos José Luis Widow, Paola Corti y Rodrigo Moreno, lleva por título *Las categorías de la historia. Pasado, presente y futuro* (editorial Trea, 2021). Encontramos allí una gran cantidad de aportes al problema del tiempo y nuestras relaciones con el pasado y el futuro. Destacan los capítulos de Jaume Aurrel, Kalle Pihlainen y Monserrat Herrero, entre otras interesantes colaboraciones. En los días que termino este escrito, estamos preparando la publicación de otro libro colaborativo, esta vez quien escribe y mi querido amigo Fernando Betancourt (Universidad Autónoma de México), quien considero toda una autoridad en teoría de la historia en Latinoamérica. Por cierto, que el problema de la temporalidad acogerá un espacio significativo en esa nueva publicación.

104

En este marco intelectual, síntoma de una época en la cual el tiempo se nos hace (en palabras de Harmut Rosa) urgentemente acelerado, esta investigación preliminar ha querido posicionar la necesidad de pensar el tiempo histórico del Chile contemporáneo. Para ello, se ha optado por una visión de los tres decenios posteriores a la recuperación de la democracia y el lugar que ocupa la Constitución

de Pinochet en su recorrido hacia el “estallido social”, acontecimiento generador de un quiebre temporal que para esta investigación da cuenta de una apertura a una nueva manera de relacionarnos con el tiempo, tal como lo vienen haciendo los trabajos recientes de Cristina Moyano (2021) y Marcos Fernández (2022). Desde octubre del 2019 y producto del Acuerdo por la Paz y la Nueva Constitución, los chilenos habitamos un “momento constitucional” que está cambiando nuestras formas de relacionarnos con el pasado y con el futuro. Es el estudio de la conciencia histórica el que permite articular modos de comprensión tal y como Koselleck propusiera para la historia conceptual. Son estos estratos del tiempo del Chile de los últimos treinta años los que esta investigación ha sondeado de manera preliminar bajo la centralidad del problema temporal.

He sostenido que la Constitución Política de 1980 (la Constitución de Pinochet) se transformó desde la recuperación de la democracia (1989) hasta el “estallido social” (2019) en un léxico cultural cada vez más significativo de la política local. Visto en perspectiva histórica del Chile reciente, este fenómeno se explica por ser fruto de lenguajes políticos y narrativas que poseen una carga histórica nutrida de memorias nacidas en Dictadura y proyectadas al período de transición a la democracia, lo que ha permitido que dicha Carta sirva para recrear el pasado, pensar el presente y proyectar expectativas, con lo cual se nos muestra como objeto de estudio simbólico para comprender el tiempo histórico del Chile actual.

## Referencias

- Aceituno, D., y Rubio, P. (2020). *Chile 1984 / 1994. Encrucijadas en la transición de la dictadura a la democracia*. Universidad Católica de Valparaíso.
- Ackerman, B. (2009). *La política del diálogo liberal*. Gedisa.
- Alvarado Leyton, M. (2018). *El acto de Chacarillas de 1977. A 40 años de un ritual decisivo para la dictadura cívico-militar chilena*.

- Nuevo Mundo Mundos Nuevos.  
<https://journals.openedition.org/nuevomundo/71900#ftn98>
- Aróstegui, J. (2004). *La historia viva. Sobre la historia del tiempo presente*. Alianza.
- Arriagada, G. (2018). 1988-2018: treinta años de transición. *Annales de la Universidad de Chile*, (15), 53-72.  
<https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/53360/56019>
- Atria, F. (2013). *La Constitución Tramposa*. LOM Ediciones.
- Bastías, M. (2013). *Sociedad civil en Dictadura*. Ediciones UAH.
- Bevernage, B. (2010). Writing the past out of the present. History and the politics of time in transitional justice. *History Workshop Journal*, (69), III-131. <http://www.jstor.org/stable/40646096>
- Bravo, V., y Pérez, C. (2022). La lucha de calles y la revuelta de octubre 2019. En *Huelgas, marchas y revueltas. Historias de la protesta popular en Chile, 1870-2019*. FCE.
- Bruner, J. (1998). Malestar en la sociedad chilena. ¿De qué, exactamente, estamos hablando? *Estudios Públicos*, 72, 173-198.
- Cañas Kirby, E. (1994). Transición chilena en los años ochenta: claves de una transacción exitosa en perspectiva comparada. *Revista de Ciencia Política*, 16(1-2), 41-65.  
<https://ojs.uc.cl/index.php/rcp/article/view/6932>
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Cavallo, A. (1998). *La historia oculta de la transición 1990-1998*. Grijalbo.
- Ciper (2021, 16 de abril). *Daño, verdad y lesiones oculares*.  
<https://www.ciperchile.cl/2021/04/16/dano-verdad-y-lesiones-oculares/>
- Collins, C., Hite, K., y Joignant, A. (2013). *Las políticas de la memoria en Chile: desde Pinochet a Bachelet*. Ediciones UDP.
- Correa, S. (2018). Las negociaciones en torno al No y la transición consensuada. *Anales de la Universidad de Chile*, (15), 19-35.  
<https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.53358>
- Correa, S., Figueroa Garavagno, C., Jocelyn-Holt Letelier, A. Rolle Cruz, C., y Vicuña Urrutia, M. (2015). *Historia del siglo XX chileno: balance paradójico*. Penguin Random House.
- Chakrabarty, D. (2019). The Planet: An Emergent Humanistic Category. *Critical Enquiry*, 46/(1). <https://doi.org/10.1086/705298>

- Charney, J. (2020). Las libertades expresivas en el imaginario constitucional. En J. Bassa, J. C. Ferrada y C. Viera, *La constitución que queremos: Propuestas para un momento de crisis constituyente* (pp. 255-275). LOM Ediciones.
- Cruz, M. (2012). *Adiós, historia, adiós. El abandono del pasado en el mundo actual*. Ediciones Nobel.
- Delamaza, G. (2012). Agendas de política social y construcción democrática en la transición chilena. *Revista de Gestión Pública*, 1(2), 311-386. <https://doi.org/10.22370/rgp.2012.1.2.2337>
- Delamaza, G. (2018). Pensamiento político en el proceso de transición (1990-2010). En I. Jaksic y S. Gazmuri, *Historia política de Chile, 1810-2010. Intelectuales y pensamiento político* (t. 4). FCE.
- Dosse, F. (2010). *Renaissance de l'événement. Un défi pour l'historien: entre Sphinx et Phénix*. Presses Universitaires de France.
- Drake, P., y Jaksic, I. (1999). *El modelo chileno. Democracia y desarrollo en los noventa*. LOM Ediciones.
- Estefane, A., y Bustamante, G. (2014). *La agonía de la convivencia. Violencia política, historia y memoria*. RIL-UAI.
- Fernández, M. (2022). 2019. Del estallido a la revuelta. En Guida, Nocera y Rolle, *De la utopía al estallido. Los últimos cincuenta años en la historia de Chile*. FCE.
- Fuentes, C. (2013). *El pacto: poder, constitución y prácticas políticas en Chile (1990-2010)*. Ediciones UDP.
- Fuentes, C. (2021). *La transición inacabada. El proceso político chileno 1990-2020*. Catalonia.
- Garcés, M. (2000). *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*. LOM Ediciones.
- Garcés, M. (2019). *Pan, trabajo, justicia y libertad. Las luchas de los pobladores en dictadura (1973-1990)*. LOM Ediciones.
- Garretón, M. A. (2003). *Incomplete Democracy*. University of North Carolina Press.
- Garretón, M. A., y Garretón, R. (2010). La Democracia incompleta en Chile: la realidad tras los rankings internacionales. *Revista de Ciencia Política*, 30(1), 115-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2010000100007>
- Godoy, O. (1990). Algunas claves de la transición política en Chile. *Estudios Públicos*, (38), 141-148.

<https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1489/2532>

- Godoy, O. (1999). La transición chilena a la democracia: pactada. *Estudios Públicos*, (74), 79-106. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/967>
- Goicovic, I. (2006). La refundación del capitalismo y la transición democrática en Chile (1973-2004). *Historia Actual Online*, (10), 7-16. <https://doi.org/10.36132/hao.voio.147>
- Grez, S. (2009). La ausencia de un poder constituyente democrático en la historia de Chile. *Izquierdas*, 3(5), 1-21. [https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123041/Grez\\_Toso\\_Sergio\\_Ausencia\\_de\\_un\\_poder.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123041/Grez_Toso_Sergio_Ausencia_de_un_poder.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hartog, F. (2003). *Régimes d' historicité. Présentisme et expérience du temps*. Seuil.
- Hartog, F. (2022). *Cronos. Cómo occidente ha pensado el tiempo, desde el primer cristianismo hasta hoy*. Siglo XXI.
- Hidalgo, P. (2011). *El ciclo político de la concertación: 1990-2010*. Uqbar Editores.
- Huneus, C. (2014). *La democracia semisoberana. El Chile después de Pinochet*. Taurus.
- Illanes, M. A. (2002). *La batalla de la memoria. Ensayos históricos de nuestro siglo. Chile, 1900-2000*. Planeta.
- Jocelyn-Holt, A. (1998). *El Chile perplejo. De avanzar sin transar al transar sin parar*. Planeta.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- La Tercera. (2018, 22 de agosto). *El peso de la catástrofe y su contexto*. <https://www.latercera.com/opinion/noticia/peso-la-catastrofe-contexto/290551/>
- Lechner, N. (2015). *Obras IV Política y subjetividad, 1995-2003*. FCE.
- Maira, L. (1999). *Chile, la Transición Interminable*. Editorial Grijalbo.
- Monsálvez, D. (2012). Chile reciente: crisis de representatividad y legitimidad: un análisis en clave gramsciana. *Derecho y Humanidades*, (20), 279-297.

- <https://derechoyhumanidades.uchile.cl/index.php/RDH/article/view/34824>
- Monsálvez, D. (2013). La dictadura militar de Augusto Pinochet como historia del presente: Historiografía, dictadura, transición, demanda social y crisis de representatividad. *Historia Actual Online*, (30), 175-191. <https://doi.org/10.36132/hao.voi30.823>
- Monsálvez, D. (2016). La historia reciente en Chile: un balance desde la nueva historia política. *Historia* 396, 6(1), III-139. <http://www.historia396.cl/index.php/historia396/article/view/73/72>
- Monsálvez, D. y Págola, L. (2022). *Los 24. El primer NO a Pinochet*. Historiográfica.
- Moulian, T. (1997). *Chile actual: anatomía de un mito*. LOM Ediciones.
- Moyano, C. (2010). *El MAPU durante la dictadura. Saberes y prácticas políticas para una microhistoria de la renovación socialista en Chile*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Moyano, C. (2016). ONG y conocimiento sociopolítico durante la Dictadura: la disputa por el tiempo histórico de la transición. El caso de los Talleres de Análisis de Coyuntura en ECO, 1987-1992. *Revista Izquierdas*, (27), 1-31. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492016000200001>
- Moyano, C. (2019). Intelectuales y el “tiempo histórico de la Transición”: reflexiones a propósito de la coyuntura contemporánea. *Contribuciones científicas y tecnológicas*, 44(1), 11-17. <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/contribuciones/article/view/4379>
- Moyano, C. (2020). Transición chilena a la democracia. El tiempo histórico del acontecimiento plebiscitario entre 1987-1988. *Revista Izquierdas*, (49), 3223-3241. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492022000100203>
- Moyano, C. (2021). Cartografía genealógica de las “narrativas del malestar”: El Chile de la transición entre 1990-1998. *Revista de Historia*, 1(28), 482-513. <https://revistas.udec.cl/index.php/historia/article/view/4565>

- Mudrovcic, M. I. (2013). Regímenes de historicidad y regímenes historiográficos: del pasado histórico al pasado reciente. *Historiografías*, (5), 11-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531434>
- Mudrovcic, M. I. (2015). Crisis del futuro: política y tiempo. *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, (4), 99-115. <https://ojs.ehu.eus/index.php/Ariadna/article/view/13929>
- Muñoz, V. (2016). *Historia de la UDI. Generación y cultura política (1973-2013)*. Ediciones UAH.
- Olivier, L., y Tamm, M. (2019). *Rethinking historical time: new approaches to presentism*. Bloomsbury.
- Ossa, J. L. (2020). *Chile constitucional*. FCE.
- Ovalle, D. (2021). El historiador del tiempo presente como un sujeto “afectado por el pasado”. *Escritura de la historia y conciencia histórica. Revista de Historia*, 1(28), 395-422. <https://revistas.udec.cl/index.php/historia/article/view/4561>
- Ovando, I. (2001). La Constitución política de 1980 y su democratización. *Revista de Derecho*, 123-164.
- Peña, C. (2019). *El tiempo de la memoria*. Taurus.
- Peña, C. (2020). *Pensar el malestar. La crisis de octubre y la cuestión constitucional*. Taurus.
- Pérez, A. (2020). *Clientelismo en Chile. Historia presente de una costumbre política (1992-2012)*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Pinedo, J. (2000). *Pensar en (la) Transición. Intelectuales chilenos durante el proceso de transición a la democracia, 1990-1999*. *Universum*, 15.
- Pinto, J. (2019). *Las largas sombras de la dictadura: a 30 años del plebiscito*. LOM Ediciones.
- Portales, F. (2000). *Una democracia tutelada*. Sudamericana.
- Quinzio, J. (2002). El grupo de los 24 y su crítica a la constitución política de 1980. *Revista de Derecho de la Universidad Católica de Valparaíso*, 23, pp. 15-37. <https://www.rdpucv.cl/index.php/rderecho/article/view/496/465>
- Ricoeur, P. (1985) *Temps et récit III. Le temps raconté*. Seuil.

- Ricoeur, P. (2000). L'écriture d` histoire et la représentation du passé. *Annales*, 55(4), 731-747. [https://www.persee.fr/doc/ahess\\_0395-2649\\_2000\\_num\\_55\\_4\\_279877](https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_2000_num_55_4_279877)
- Rouso, H. (2018). *La última catástrofe. La historia, el presente, lo contemporáneo*. Editorial Universitaria.
- Rozas, P. (2013). *Rebeldía, subversión y prisión política. Crimen y castigo en la transición chilena, 1990-2004*. LOM Ediciones.
- Rubio, G. (2013). *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. LOM Ediciones / UMCE.
- Ruiz-Tagle, P. (2016). *Cinco repúblicas y una tradición. Constitucionalismo chileno comparado*. LOM Ediciones.
- Salazar, G. (2011). *En el nombre del poder popular constituyente (Chile, siglo XXI)*. LOM Ediciones.
- Simon, Z. B. (2019). *History in Times of Unprecedented Change: A Theory for the 21st Century*. Bloomsbury.
- Simon, Z. y Lars, D. (2022). *Historical Understanding Past, Present, and Future*. Bloomsbury.
- Skinner, Q. (2007). "La idea de un léxico cultural" en *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner y seis comentarios*. Ed. Tecnos.
- Soto, Á., Colorado, J. I., Landaeta, R., y Errázuriz, J. (2008). Transición a la democracia en Chile y derechos humanos: una revisión del informe Rettig. *Historia del Presente*, (12), 75 a 96. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/49444>
- Soto, Á. (2016). Violencia política y transición a la democracia: Chile y España. En *Violencia y Transiciones políticas a finales del siglo XX* (pp. 113 a 130). Ediciones Casa de Velásquez.
- Stern, S. (2009). *Recordando el Chile de Pinochet. En vísperas de Londres 1998*. Ediciones UDP.
- The Clinic (2019, 19 de noviembre). *Crónica sobre la primera línea de las manifestaciones. Una batalla de David contra Goliat*. <https://www.theclinic.cl/2019/11/19/cronica-sobre-la-primera-linea-de-las-manifestaciones-una-batalla-de-david-contra-goliat/>
- Thielemann, L. (2016). *La anomalía social de la Transición. Movimiento estudiantil e izquierda universitaria en el Chile de los noventa (1987-2000)*. Tiempo Robado Editoras.



## **Notas:**

---

<sup>1</sup> Este artículo es parte de los resultados del proyecto en curso Postdoctorado ANID-FONDECYT N° 3220282 del cual el autor es investigador responsable. Se agradecen los comentarios de los evaluadores del artículo.

<sup>2</sup> Entre los autores más destacados se encuentran Carlos Huneeus (2014), Oscar Godoy (1990; 1999), Manuel Antonio Garretón (2003), Manuel Antonio Garretón y Roberto Garretón (2010), Tomás Moulian (1997), Enrique Cañas Kirby (1994), Luis Maira (1999), Gonzalo Delamaza (2012; 2018), Paulo Hidalgo (2011), Norbert Lechner (2015), Ascanio Cavallo (1998), Javier Pinedo (2000), Claudio Fuentes (2013; 2021), Jocelyn Holt (1998) y Cristina Moyano (2021).

## Una mirada a la Historia a través del tiempo

### A look into History throughout time

Arelys Rodríguez Gavila\*

*\* Profesora del Centro Universitario Municipal de Cárdenas de la Universidad de Matanzas (Cuba). Es Licenciada en Estudios Socioculturales y maestrante en Ciencias de la Educación Superior Mención Docencia Universitaria e Investigación Educativa por la Universidad de Matanzas. Miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba. Ha publicado recientemente “Cárdenas, una fuente de riqueza para la Educación Patrimonial” (2023). Sus temas de interés son la historia, el patrimonio y la educación en valores. Correo electrónico:*

[arelys.rodriguez@umcc.cu](mailto:arelys.rodriguez@umcc.cu)

 <https://orcid.org/0000-0002-8400-605X>

---

#### Historial editorial

Recibido: 06-enero-2023

Aceptado: 24-abril-2023

Publicado: 31-julio-2023

---



### Resumen

El presente artículo muestra una mirada a la Historia a través del tiempo, abordando una breve reseña de la historiografía desde sus inicios en el mundo y en Cuba. Se presentan conceptos sobre en qué consiste el oficio de un historiador y se mencionan los principales historiadores cubanos, además se tratan temas relativos a la Historia como ciencia y su vínculo con la Historia Local, también se introducen consideraciones sobre la Historia de Cuba en el Sistema Educativo Cubano en general. La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, sobre la base de la dialéctica materialista. Se utilizaron métodos teóricos y empíricos, así como técnicas de investigación necesarias para localizar información valiosa. Finalmente, se llegaron a las conclusiones siguientes: el estudio de la Historia como ciencia posibilita comprender mejor los problemas y realidades de hombres y mujeres en su presente histórico. A la par, son los propios hombres quienes escriben la historia y la historiografía es reflejo de los pueblos y de los tiempos vividos en un contexto histórico determinado. Se hace necesario estimular y favorecer el estudio de la Historia Nacional de cada país para conservar sus orígenes, tradiciones y cultura. El Sistema Educativo Cubano tiene la certeza de que el conocimiento de la Historia de Cuba es esencial para expresar una cultura legítimamente nacional. Somos reflejo del pasado y a la vez seres nuevos continuadores y comprometidos con nuestra historia.

**Palabras Clave:** Historia de Cuba, historia local, historiador, historiografía, Sistema Educativo Cubano.

### Abstract

This article presents a look into History throughout time, addressing a short review of historiography from its beginning in the world and in Cuba. Concepts about what it means to be a historian are presented, and main Cuban historians are mentioned. Furthermore, topics such as treating history as a science and linking history to local history are presented. Also, considerations about Cuban history in the educational Cuban system in general are introduced. This research was conducted under a qualitative paradigm, within dialectical materialist bases. Theoretical and empirical methods were used, as well as necessary research techniques to locate valuable information. Finally, the following conclusions were reached: the study of history as a science allows for an understanding of the problems and reality of men and women in their historical present. At the same time, men and women are the ones who write history and historiography is a reflection of the peoples and the times lived in a certain historical context. It is necessary to enhance and favor the study of national history in each country in order to preserve its roots, traditions and culture. The Cuban Educational system has certainty that the teaching of history is essential to express a legitimate national culture. We are a reflection of the past and at the same time continuity and commitment to our own history.

**Keywords:** Cuban history, local history, historian, historiography, Cuban Educational System

---

## Un regard sur l'histoire à travers le temps

### Résumé:

Cet article montre un regard sur l'Histoire à travers le temps, abordant un bref aperçu de l'historiographie depuis ses débuts dans le monde et à Cuba. On y présente des concepts sur ce qu'est le métier d'un historien et on y mentionne les principaux historiens cubains, on y aborde aussi des sujets relatifs à l'histoire comme science et son lien avec l'histoire locale. Il introduit également des considérations sur l'histoire de Cuba dans le système éducatif cubain en général. La recherche s'est développée sous le paradigme qualitatif, sur la base de la dialectique matérialiste. Des méthodes théoriques et empiriques ainsi que des techniques de recherche nécessaires ont été utilisées pour trouver des informations précieuses. Enfin, les conclusions suivantes ont été tirées : l'étude de l'histoire comme science permet de mieux comprendre les problèmes et les réalités des hommes et des femmes dans leur présent historique. En même temps, ce sont les hommes et les femmes eux-mêmes qui écrivent l'histoire et l'historiographie est le reflet des peuples et des temps vécus dans un contexte historique déterminé. Il devient nécessaire d'encourager et de favoriser l'étude de l'Histoire Nationale de chaque pays pour conserver ses origines, ses traditions et sa culture. Le système éducatif cubain est convaincu que la connaissance de l'histoire de Cuba est essentielle pour exprimer une culture légitimement nationale. Nous sommes à la fois le reflet du passé et des êtres nouveaux qui continuent et qui sont engagés dans notre histoire.

**Mots-clés:** Histoire de Cuba, Histoire locale, Historien, Historiographie, Système éducatif cubain.

## Spojrzenie na historię z perspektywy czasu

### Streszczenie

Niniejszy artykuł przedstawia spojrzenie na historię przez pryzmat czasu, omawiając krótki przegląd historiografii od jej początków na świecie i na Kubie. Przedstawione są pojęcia związane z zawodem historyka oraz wymieniani są główni kubańscy historycy. Poruszane są również tematy związane z historią jako nauką oraz jej związkiem z historią lokalną. Wprowadzane są również rozważania na temat nauczania historii Kuby w ogólnym systemie edukacyjnym. Badanie zostało przeprowadzone w oparciu o paradygmat jakościowy, na bazie dialektycznego materializmu. Zastosowano metody teoretyczne i empiryczne oraz techniki badawcze potrzebne do zlokalizowania wartościowych informacji. Ostatecznie doszło się do następujących wniosków: studiowanie historii jako nauki pozwala lepiej zrozumieć problemy i rzeczywistość ludzi w ich obecnym historycznym kontekście. Zarówno mężczyźni, jak i kobiety piszą historię, a historiografia jest odzwierciedleniem ludów i czasów przeżytych w określonym kontekście historycznym. Konieczne jest pobudzanie i wspieranie studiowania Historii Narodowej każdego kraju, aby zachować jego korzenie, tradycje i kulturę. Kubański System Edukacyjny zdaje sobie sprawę, że znajomość historii Kuby jest istotna dla wyrażania autentycznie narodowej kultury. Jesteśmy odbiciem przeszłości, a zarazem nowymi istotami, kontynuatorami i zaangażowanymi w naszą historię.

**Słowa kluczowe:** Historia Kuby, historia lokalna, historyk, historiografia, System Edukacyjny Kuby

## Introducción

Durante muchísimos años los individuos manejaron sus asuntos y satisficieron su curiosidad y necesidad de conocer los hechos que le antecedieron, sacando de ellos saberes y experiencias transmitidas primeramente de generación en generación, a través del uso exclusivo del lenguaje, como parte de una herencia basada en la oralidad en sí misma. Con el surgimiento del lenguaje escrito el hombre tuvo a su alcance una nueva forma de transmitir y aumentar el conocimiento a través del tiempo, mediante diversos tipos de documentos, de acuerdo a los avances tecnológicos de cada época histórica.

La importancia ideológica está centrada en la necesidad de que las personas conozcan sus orígenes, sus raíces, de manera que puedan saber de dónde vinieron, dónde se encuentran y hacia dónde van. Esta relación pasado-presente-futuro desarrolla sentimientos y orientación del sujeto en el tiempo, un modo de pensar, de ver la realidad de la cual forma parte. Es por ello que se hace necesario el tratamiento especial a los conocimientos de la Historia (...) sin forzar situaciones, pero en consecuencia con la necesidad de cultivar el sentido de identidad, que se debe formar en cada ciudadano y de estimular sentimientos de arraigo y pertenencia (Hernández y Cárdenas, 2014, p. 4).

Se trata pues de una herencia recibida de tiempos anteriores, que refleja unos modos de vida, creencias e ideologías del pasado y que en el presente se conserva para legar el testimonio a las generaciones futuras y facilitar la comprensión de su existencia.

116

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, sobre la base de la dialéctica materialista. “El método histórico o la metodología de la historia, comprende el conjunto de técnicas, métodos y procedimientos usados por los historiadores para investigar sucesos pasados, y escribir o reescribir la historia” (Grupo Aspasia, 2021, párr. 1). Este método es propio de la investigación

histórica. Tiene su fuente en la teoría crítica y utiliza las técnicas de la entrevista y la observación participante. Se emplearon los métodos teóricos: histórico-lógico, analítico-sintético, inductivo-deductivo, el sistémico-estructural y la modelación; y los métodos empíricos de revisión de documentos y el análisis historiográfico, por ser indispensables para localizar información valiosa.

Estos permitieron efectuar estudios bibliográfico-históricos, referentes a la Historiografía, en qué consiste ser un historiador y temas relacionados con el trabajo cronológico en lo referente a la Historia como ciencia y la Historia Local. Además, permitieron identificar las fuentes relacionadas a las conceptualizaciones históricas relativas a la evolución de las corrientes y etapas historiográficas a nivel internacional, regional y nacional. Luego, se evaluaron las fuentes y se contrastó la veracidad y utilidad de las que están vinculadas a la Historia de Cuba y el Sistema Educativo Cubano. Todo lo anterior, con la finalidad de realizar la síntesis y el planteamiento de los argumentos de este trabajo de investigación, siguiendo el razonamiento histórico-lógico y sustentado en el criterio de la investigadora.

El presente trabajo consta de cinco secciones. La primera aborda una breve reseña de la historiografía desde sus inicios en el mundo y en Cuba, en la segunda parte se presentan conceptos sobre en qué consiste el oficio de un historiador y se mencionan los principales historiadores cubanos, en el tercer apartado aparecen temas relativos a la Historia como ciencia y su vínculo con la Historia Local, en el cuarto se introducen consideraciones sobre la Historia de Cuba en el Sistema Educativo Cubano en general. Finalmente se presentan las conclusiones.

### **Origen y evolución de la Historiografía en el mundo y en Cuba**

Las crónicas fueron las primeras formas de la historiografía. En sus inicios eran descriptivas y objetivas, debido a que en ellas se

plasmaban las características de las regiones descubiertas y sus habitantes, así como sus costumbres, creencias y formas de vida. En el siglo XVII y principios del XVIII, los cronistas dejaron de anotar los datos reales de los pueblos y las características de su medio, para realzar exclusivamente las hazañas de los conquistadores. De esta manera, surgió una historiografía carente de datos importantes.

Ya en el siglo XIX, entre los años 1848 y 1870, la historia comenzó a adquirir un considerable rigor científico con los postulados de Marx y Engels. En estos años se comenzó a ver a la historia como ciencia basada en el análisis objetivo de los hechos, caracterizándose por una marcada tendencia dirigida al realce de la educación cívica y nacionalista (Rodríguez, 2012, p. 6).

Dentro de la historiografía se encuentra el proyecto de la *Kulturgeschichte* y otras corrientes de la historia social austriaca y alemana. Este proyecto es lo que hoy se conoce como positivismo, con una fuerte inclinación hacia los hechos mientras se separaba de los procesos de las ciencias sociales.

Alude a ese tipo de historiografía originalmente alemana que fue dominante en las universidades germanoparlantes primero y que luego se convirtió en la primera hegemonía historiográfica a nivel europeo y occidental, ya que esta historiografía dominante de 1871 hacia 1930 era de alguna manera el resultado condensado de ciertos procesos importantes que acontecieron en la historiografía europea (Aguirre, 2018, p. 12).

Sería el proyecto de la *Kulturgeschichte*, antes mencionado, el dominante de la historiográfica europea y occidental hasta el año 1929 cuando surge la nueva corriente de *Les Annales*.

En 1929 se fundó en Francia la revista “*Annales d’histoire économique et sociale*” a cargo de Marc Bloch y Lucien Febvre, marcando el inicio de una de las corrientes historiográficas del siglo XX más importantes conocida como

Escuela de los Annales. En su primera etapa tuvo como objetivo fundamental romper con las limitaciones del positivismo y se oponía a la fragmentación de la historia en ramas independientes abogando por la idea de una historia total (Aguirre, 1999, pp. 47-53).

La Segunda Guerra Mundial y la posguerra fueron el comienzo de una segunda generación de los Annales, liderada por los estudios realizados por Fernand Braudel. En la siguiente cita, referida a esta corriente, se plantea que:

El tiempo de la historia en la actualidad es concebido como múltiple por los historiadores; diversas dimensiones temporales pueden y deben ser tomadas en cuenta en la investigación. El texto clásico al respecto es el de Fernand Braudel sobre los tres niveles temporales: la corta duración de los acontecimientos, la duración media de la coyuntura (con ritmos múltiples a su vez) y la larga duración de las estructuras. Por otra parte, sabemos que el mismo tiempo estructural, la larga duración de Braudel, es también múltiple; las estructuras económicas, las sociales y las mentales son sucesivamente más lentas en su evolución (Furet, 1976, p. 158).

Uno de los aportes más importantes de la Escuela de los Annales es la incorporación de varias fuentes para el análisis historiográfico como la iconografía y la técnica de la dendrocronología. Los analistas tomaron como eje central de sus estudios a las civilizaciones, las clases sociales y las creencias populares, realizando así sus análisis desde un nuevo punto de vista epistemológico.

En 1968 se produjeron cambios fundamentales y ocurrieron rupturas en cuanto a las concepciones culturales e históricas, producto de la crisis en la que se encontraban los modelos generales de las ciencias sociales. Esto abrió el campo a los estudios multidisciplinarios que ya se habían practicado en los Annales y da paso a la historiografía actual.



Después de 1968 se desarrolla una revolución cultural y civilizatoria de las principales formas de la reproducción cultural de toda la modernidad actual, lo cual desencadena una historiografía diferente, cuyo resultado fue que para 1990 no existiera una corriente u historiografía dominante. A partir de aquel momento, eran igual de importantes: la escuela de la microhistoria italiana, la historiografía socialista británica, la antropología histórica rusa, la historia regional latinoamericana, la psichistoria anglosajona, etc. (Aguirre, 2018, pp. 15-16).

Las principales corrientes que han dominado la historiografía, desde mediados del siglo XIX, muchas veces en contradicciones teóricas, tuvieron gran importancia en su tiempo. Incluso en la actualidad se encuentra su influencia, como es el caso del positivismo en América Latina. Es por eso que Hernán Venegas (2001) afirma que “América continúa batallando contra el fantasma del positivismo” (p. 71). Otras obras historiográficas que han dejado su impronta debido a las distintas formas de acercarse a los temas históricos son de la Escuela Inglesa, con figuras como Eduard Palmer Thompson, Erick Hobsbawm y Perry Anderson, historiadores de tendencia marxista que realizaron aportes relevantes sobre los hechos históricos.

Entonces, la historiografía es el arte de escribir la historia, la ciencia de la historia, la memoria plasmada por la propia humanidad en la escritura de su propio pasado. De la Torre (2005) plantea que “el método historiográfico recoge todos los documentos referentes a las relaciones histórico-sociales de los gobiernos e instituciones, del pensamiento político-social-cultural-económico de los pueblos, las condiciones, las acciones y sus repercusiones” (p. 2).

120

En Cuba antes y después del triunfo de la Revolución, el 1 de enero de 1959, los textos históricos consistían en una combinación de positivismo tradicional e izquierdista. Algunos autores de estas apocas son Ramiro Guerra, José Luciano Franco, Juan Pérez de la Riva, Pedro Deschamps, Emilio Roig, Fernando Portuondo, José Rivero Muñiz, entre otros. Otros autores Julio Le Riverend, Manuel

Moreno Fragonal, Raúl Cepero Bonilla y Sergio Aguirre realizaban estudios marxistas. No obstante, todos ellos estudiaban temas acerca de las historias sociales, económicas y políticas. La revolución cubana propició el surgimiento de nuevos estudios sobre la historia basada en su carácter profundamente patriótico.

En Cuba, se ha definido a la historiografía nacional como el arte de escribir la historia que tiene como objeto de estudio una nación determinada, con características propias; donde los fenómenos que se razonan, analizan e historian, tienen como centro de análisis los procesos y dinámicas, ya sean económicas, políticas o sociales que conforman el accionar de una nación. En su devenir intervienen diferentes enfoques, concepciones, escuelas, que pueden estar influenciadas por ideas y criterios tanto externos como devenidos de la lógica interna del país en cuestión (Guerra, 2002, pp. III-II2).

En este campo del quehacer histórico pueden encontrarse un sinfín de modos y estilos, según las necesidades e imaginación de los historiadores:

Así, según el ámbito del grupo social estudiado, el tratamiento de los tiempos puede ser: *local, regional, nacional* o *mundial*. De acuerdo al tipo de estudio: *longitudinal* o *transversal*. Para hacer un análisis: *sincrónico* o *diacrónico*. Al depender de la dirección en que enfoquemos los hechos históricos, estos pueden ser: *progresivo* o *retrospectivo*. Un punto interesante en el tratamiento de los tiempos históricos en su relación con el espacio y esto es demasiado importante cuando hablamos de historia regional, con toda la plasticidad que este término implica, pues el manejo de los espacios es tan rico y complejo como el de los tiempos; riqueza y complejidad que se multiplican con la relación entre ambos (Moreno, 2005, p. 9).

Mildred de la Torre Molina, Investigadora del Instituto de Historia de Cuba, afirma que:

La historiografía cubana se fortalece en la misma medida en que los cambios se suceden según las exigencias de los tiempos actuales. Los retos no son solo para el presente, lo son también para el pasado y para el futuro. Ellos merecen la dignidad, la valentía y el honor de los hacedores actuales de la historia. Ellos merecen también que con justicia se conozca la labor de los que desde Cuba hacen posible que llegue a todos lo mejor de la cultura nacional y universal (2005, p. 2).

Por tanto, la historiografía como ciencia exige una preparación continua y constantes renovaciones.

### **En qué consiste el oficio de un historiador y principales historiadores cubanos**

Fueron los propios conquistadores, los cronistas y viajeros quienes dejaron para la historia algunas obras de la colonia temprana y quienes antecedieron a la aparición de los historiadores eruditos. Los primeros historiadores latinoamericanos surgieron con las repúblicas independientes y crearon una novedosa corriente historiográfica influenciada por el romanticismo europeo, lo que la llevó incluso a ser confundida con la literatura y guardaba cierta relación con los asuntos del Estado (Guerra, 2002, p. 110).

Toda buena historiografía necesita un buen historiador. Por ello, este ha de ser la persona que ha de lograr, de manera científica, el contacto con los hechos e historias de vidas pasadas.

122

Entonces, un historiador será el individuo cuyo oficio consiste en contar la historia exponiendo los hechos a una audiencia, es además, una persona que hace historia mediante la lectura e interpretación de los sucesos del pasado que todavía se encuentran en el presente. Su actividad se dirige a cuestionar e indagar en torno a lo referente a los orígenes y el contenido de las fuentes, lo que debe incluir también la producción. El oficio del historiador requiere de habilidades como la

pericia, la narrativa, la capacidad para investigar y de despejar incógnitas (Rodríguez, 2012, p. 33).

Los historiadores cubanos han plasmado el transcurso de la Historia de Cuba, que data de algo más de 500 años como nación, y de su gente, desde su percepción y profundos conocimientos intelectuales.

Sería Fray Bartolomé de las Casas con las “Cronistas de Indias” el primer historiador cubano. Después vendrían José Martín Félix de Arrate, Ignacio Urrutia y Montoya, y Pedro Morell de Santa Cruz conocidos como los tres primeros historiadores oficiales de Cuba. También debemos mencionar a Nicolás Joseph de Ribera y a José Martí, quien, sin proponérselo, fungió como historiador excepcional, en algunas de sus obras (Amador, 2018, p. 3).

Los historiadores formados después de 1959 abordaron temas relativos a:

- La esclavitud donde se destacan: Carmen Barcia, Gloria García, Leyda Oquendo, Gabino La Rosa, Arturo Soreghi, Mercedes García, Fe iglesias, Olga Portuondo, Orlando García, Oilda Hevia, entre otros.
- Las guerras de independencia, sus próceres y protagonistas del siglo XIX a manos de investigadores como: Ramiro Guerra, Julio Le Riverend, Fernando Portuondo, José Luciano Franco, Leonardo Griñan Peralta, Jorge Mañach, Emilio Roig, Hortensia Pichardo, Sergio Aguirre, Juan Marinello, entre otros; junto a los escritos de los protagonistas de las gestas independentistas como: José Martí, Antonio Maceo, Ramón Roa, Antonio Zambrana, Enrique Piñeiro, Manuel Sanguily, Ignacio Agramonte, entre muchos otros.
- El movimiento de liberación nacional, cuyas obras se conjugaron con las de los historiadores marxistas que publicaron durante la etapa de la república: Jorge Ibarra, Salvador Morales, Rolando Álvarez Estévez, Abelardo Padrón, Gilberto Toste, Mary Cruz, Emilio Godínez, Nidia

Sarabia, Ibrahím Hidalgo, Pedro Pablo Rodríguez, Josefina Toledo, Francisco Pérez Guzmán, Olga Cabrera, Aleida Plasencia, José Cantón Navarro, Oscar Loyola, Diana Abad, entre otros.

De los historiadores más recientes resalta la inmensa labor investigativa del Doctor Eusebio Leal Spengler y el Doctor Eduardo Torres Cuevas, quien preside la Academia de Historia de Cuba y la Cátedra de Altos Estudios Fernando Ortiz. Todos ellos forman parte de una gran lista de historiadores que con su trabajo científico investigativo han dejado huella en la historiografía cubana.

Robert Berkhofer Jr. considera que el uso de la temporalidad por los historiadores implica:

Dos dimensiones básicas del tiempo, la dimensión externa del tiempo físico susceptible de ser medida; y la interna, del tiempo subjetivo. El tiempo físico sería utilizado para la datación, partiendo de la hipótesis de un tiempo absoluto, universal, homogéneo y autodeterminado (...) En cuanto al tiempo visto subjetivamente, sería por el contrario heterogéneo y discontinuo. Aquí aparecería el problema del tiempo cultural —las diversas formas en que distintas épocas y sociedades concibieron y conciben el tiempo—, y la variedad de ritmos de la vida social, todos de interés para el historiador (...) Las cuestiones básicas para el historiador serían: 1) La delimitación de la secuencia estudiada; 2) El orden de la secuencia en relación al tiempo; 3) La razón del orden de ocurrencia; 4) La ubicación de la secuencia en el tiempo (¿por qué se dio en aquella época y no en otra?, ¿por qué no pasó entonces otra cosa?); 5) El ritmo de transformación, su homogeneidad o heterogeneidad durante la secuencia examinada (Berkhofer, citado en Cardoso, 2000, pp. 205-206).

El valor de un historiador es encontrar el verdadero sentido de las palabras con que son narrados los hechos de un pasado lejano. Una de sus funciones es historiar, es decir, dejar plasmado en una obra

científica el relato exacto de una situación conocida, no solo a través de los documentos, sino también por el posible testimonio vivo de los actores del hecho. Implica la utilización de ciertas técnicas de investigación que enriquecen el instrumental historiográfico y abren un mundo extraordinario para ahondar y comprender el pasado. Su labor consiste en comenzar por comprender la vida y lo que tiene de común en cualquier tiempo y en cualquier lugar; para interesarse ávidamente por la relación existente entre el presente y el pasado, es necesario ser un espíritu apasionado.

Un historiador ha de tomar la documentación, para abarcar el panorama íntegro, es decir, el mundo de cosas intocadas y nunca comentadas. Hay que ir hacia aquellas riquísimas fuentes, precisamente a las más significativas. Con el aporte de estas nuevas e imprescindibles investigaciones se pueden descubrir las leyes dialécticas de nuestra historia. Las fuentes necesitan una actitud acuciosa, para actuar creadoramente, por lo que ha de nacer una vía para la formación científica de un buen historiador (Rodríguez, 2012, pp. 8-9).

Los historiadores observan y registran con sus manos los tiempos históricos sociales, los acontecimientos que analizaron en sus ilustradas mentes en textos escritos, con el principal objetivo de poner a disposición de todas las personas interesadas la historia y los saberes de una nación. Ellos tienen el deber de prestar atención a todos y cada uno de los hechos, a sus implicaciones y repercusiones, aunque trabajen cada uno de forma independiente y aislada. Deben tener el concepto de que toda labor amplia de investigación es siempre un trabajo colectivo, donde se resuman los aportes de experiencias psicológicas, económicas, políticas, sociales, tecnológicas, científicas, culturales, etc. Sabemos que el historiador, aunque se especialice en una sola dirección, en una región y en un solo período, mantendrá siempre vivo el interés universal y creador.

Fernand Braudel (1970) dijo: “el historiador no se evade nunca del tiempo de la historia: el tiempo se adhiere a su pensamiento como la

tierra a la pala del jardinero” (p. 97), así nos muestra al tiempo como el contexto histórico en el cual se desarrolla nuestra existencia.

## La Historia como ciencia y su vínculo con la Historia Local

Vale mencionar que el estudio de la Historia en Cuba durante las primeras décadas del siglo XX recibió una fuerte influencia de las principales corrientes historiográficas desarrolladas a nivel mundial, como la Escuela de los Annales, surgida en 1929 en Francia. Haciendo referencia a esta corriente, citamos a Jacques Le Goff (1994):

Por un lado, la historia puede y debe ser ciencia tanto de lo que perdura como de lo que cambia, de las estructuras como de los acontecimientos, de los mecanismos como de los fenómenos. Por otro lado, me parece que las otras ciencias humanas están condenadas a la esterilidad si no sitúan en el flujo de la historia el objeto de su estudio o bien si no se colocan ellas mismas en ese flujo. Pero aun así, lo cierto es que la historia se interesa más por las evoluciones que por las permanencias. Aunque según las épocas y los tipos de sociedades, la historia puede verse llevada a asignar una importancia mayor o menor a los tiempos largos, que son los de las permanencias y que se acercan o alejan a la historia de otras ciencias vecinas más específicamente dedicadas al estudio de las sociedades (p. 104).

Entonces, la historia debe abordar cada aspecto en su conjunto y reflejar un equilibrio donde no se eleve una arista por encima de la otra, en aras de encontrar cómo lo histórico y social influye en lo individual y viceversa, creando un proceso de reciprocidad y desarrollo. Alonso (2003) plantea que “La historia está presente en las ciudades y territorios, en barrios, plazas, parques y calles. La historia funciona como antídoto al peligro de desarraigo y es fundamental en el sometimiento del proyecto común de un pueblo” (p. 45). Propicia a

su vez la asimilación de los contenidos más importantes del acontecer nacional, en vínculo con los hechos locales y nacionales.

Los propósitos particulares del trabajo histórico nos llevan a la delimitación correspondiente en cuanto a la región objeto de estudio. En este caso, para establecer las marcas históricas que nos ayuden a una periodización adecuada, será necesario detectar y destacar lo relevante en los procesos históricos regionales, sin perder de vista la relación entre la historia general y la particular del lugar (Moreno, 2005, p. 11).

En Cuba, la Historia Local constituye una tradición educativa que se ha desarrollado conjuntamente con la nación y la cultura cubana. Estudios demuestran que ya era reconocida en el país desde finales del siglo XVIII, pues solía documentarse por sociedades históricas o grupos que se formaban para preservar cualquier lugar, monumento u objeto, y documentos con valor histórico; destacándose en este sentido la Sociedad Económica de Amigos del País. Esta sociedad incentivó la recopilación de datos históricos de las diferentes localidades. Por tanto, el estudio de la Historia Local es un fenómeno que cuenta con una tradición en el pensamiento pedagógico de la nación, encontrando sus orígenes en los iniciadores de la pedagogía cubana. De la Luz y Caballero (1835) planteó la necesidad de relacionar la Historia Local con la nacional y la universal.

Algunos autores que han realizado diferentes investigaciones sobre la Historia Local, que la han conceptualizado y han expresado diversas ideas sobre el objetivo de esta ciencia histórica son Ingenieros, Acebo, Pluckrose, Alonso, Cornacchioli, Reyes, entre otros. De sus aportes se pueden extraer las siguientes ideas que expresan que la Historia Local está dirigida a:

La formación de un sistema de conocimientos históricos y de habilidades, hábitos y normas de conductas adecuadas en la sociedad, el desarrollo de sentimientos, ideales, convicciones y en general de valores con los cuales el hombre [y la mujer] puede actuar correctamente en sociedad, y la



conformación de un pensamiento histórico, que no se reduce a la comprensión de la relación pasado-presente-futuro, sino a la comprensión del lugar de cada sujeto en esa relación (Hernández y Cárdenas, 2014, p. 3).

Teniendo en cuenta lo anterior se plantea que la Historia Local es la ciencia histórica que toma como objeto de estudio el pasado de los hombres y mujeres, así como el conjunto de hechos, procesos o fenómenos históricos, económicos, políticos, sociales y culturales, y personalidades que intervienen en el desarrollo de un lugar, a partir de la delimitación que involucra el tiempo y el espacio. La Historia Local es aquella historia que genera sentimientos de identidad en un grupo humano que conforma una comunidad.

Afirmamos pues que mediante el estudio de la Historia Local se fortalece el sentido identitario con respecto al lugar donde se vive y el entorno formativo contribuyendo a la educación de las nuevas generaciones, se corresponde con los contenidos de la Historia como ciencia y constituye un punto de partida para la investigación histórica y la construcción del conocimiento histórico y social.

En la actualidad, para el gobierno cubano, la preservación de la memoria histórica constituye una prioridad y por ese motivo se realizan diversas labores para detener el deterioro del patrimonio documental, algunas de ellas son la conservación física y la restauración de los documentos históricos y la digitalización de la documentación.

Es de vital importancia darse cuenta de que el interés por el estudio y la comprensión de la historia nacional depende principalmente de la apreciación que cada uno tenga de la historia de su propia ciudad. Hay que tener en cuenta que la nación se compone de sus partes: las regiones, provincias y municipios, y la historia de la nación debe ser la suma total de las historias de sus partes. Ninguna ciudad o provincia existe independientemente de la nación, y viceversa porque no se puede ignorar la importancia de la Historia Local para comprender y escribir una verdadera historia nacional.

Desde lo local podemos iluminar e informar sobre el panorama general. Esto tiene un valor incalculable en épocas y lugares en los que los registros no sobreviven y lo local es la única forma de pensar sobre lo regional o lo nacional. Al hacer Historia Local hacemos todo tipo de historia a la vez: social, cultural, política y económica. Desde ella llegamos a la historia familiar, los archivos, los museos y la arqueología, a través de las comunidades que vivieron allí, los registros y los edificios que han quedado. Por ello, cada localidad tiene el deber de proporcionar una historiografía adecuada basada en la experiencia histórica de su propia comunidad.

La Historia Local es la más cercana al corazón y a la conciencia de la gente porque refleja su propia identidad, experiencias y aspiraciones. Es la recreación interpretativa del pasado de su localidad, abarcando su vida política, social, económica y cultural. Incluye el desarrollo de las instituciones en la unidad geográfica y los éxitos y fracasos de sus gentes (Funtecha, 2008, p. 3).

El estudio de la Historia Local encaminado a transformar las conciencias, a cultivar amor o a lograr una nueva concepción de los orígenes de las personas, permite valorar el Patrimonio que atesora cada localidad como la esencia misma de su historia. Un enfoque limitado que contextualice el progreso del tiempo a través de un determinado conjunto de fronteras nos hace pensar en lo que distingue a ese lugar, animando al historiador local a llevar a cabo una investigación detallada, que permita explotar al máximo toda la información a su alcance.

Puede proporcionar un estudio en profundidad de una manera que sería imposible con un tema nacional, utilizando y desarrollando las habilidades y el conocimiento de las fuentes, además de ofrecer claros beneficios en términos de fomentar la empatía y la identidad (Hargraves, 2022, párr. 4).

## La Historia de Cuba en el Sistema Educativo Cubano en general

Desde 1959 hasta la actualidad el gobierno revolucionario cubano ha puesto sus esfuerzos para primero alfabetizar a toda la población del país y después para que se fueran superando y alcanzaran niveles educacionales de enseñanza y de instrucción superiores. Esto se ve reflejado en el perfeccionamiento continuo de la educación cubana que ha transitado por tres etapas: el I, II y III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, como una exigencia en la gestión de la administración pública y como respuesta a los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido. La educación requiere de cambios en las formas de participación ciudadana, en la labor educativa y en los procesos de enseñanza aprendizaje, si se requiere lograr los objetivos trazados en el Modelo Económico de Desarrollo Socialista Cubano.

Son variados los estudios acerca de la educación en Cuba — *Bosquejo histórico de la educación en Cuba* (1978), de G.J. García Galló; *Historia de la Pedagogía en Cuba* (1995), de Rolando Buenavilla Recio; *La historia de la educación en Cuba* (1998), de Enrique Sosa y Alejandrina Penabad; *Predominio de las formas no escolares de la educación en Cuba* (2004), de Manuel Curbelo y un colectivo de autores— que profundizan en los albores de la educación desde las culturas aborígenes y durante los tres primeros siglos coloniales (Torres, 2021, p. 21).

En el Sistema Nacional de Educación cubano la Historia de Cuba es una asignatura priorizada por su potencial formativo y humanista. Al enriquecer los conocimientos y contribuir al desarrollo de las convicciones políticas y morales, coadyuva a revelar la calidad cultural y de vida, fortalece la memoria histórica e influye en la formación de una conciencia histórica que repercute en el desarrollo ideopolítico, cultural general e integral de los estudiantes, por las lecciones que aporta el aprendizaje histórico para la vida.

En el caso específico de los programas de la asignatura Historia de Cuba, se incluyen estos contenidos en el sistema de conocimientos y

objetivos de todas sus unidades de estudio. La correspondencia con el contexto histórico propicia un contacto más cercano con el acontecer nacional, contribuye al desarrollo de sentimientos de identidad hacia el territorio natal y posibilita un aprendizaje interactivo y desarrollador. Esta asignatura favorece al desarrollo armónico del estudiante, desarrolla sus conocimientos sobre condiciones objetivas y contribuye al mejoramiento del ser humano.

Estas aseveraciones confirman el criterio acerca de que los propósitos de la enseñanza de la Historia de Cuba superan lo cognitivo. Los conocimientos constituyen el sustrato ideológico en la personalidad de los estudiantes. Al respecto Manuel Romero (2010) señala:

Esta asignatura favorece el desarrollo integral del estudiante, propiciar el crecimiento de su personalidad, despliega sus conocimientos, ofrece las vías para el enjuiciamiento ético y contribuye al mejoramiento del ser humano como resultado de las actitudes asumidas en cada momento histórico y para este propósito la Didáctica de la Historia posee un importante papel (p. 89).

Por tanto, es necesario saber y conocer las raíces del pasado, las tradiciones y la razón de las actuaciones de las personas, entre otros aspectos fundamentales. Por lo que la enseñanza de la asignatura Historia de Cuba, constituye una de las formas de trasmisión y reproducción de la memoria colectiva, y un elemento fundamental en la configuración de la conciencia de identidad de los pueblos. De ahí la necesidad de desarrollar su constante perfeccionamiento.

Educar (...) es hacer de cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote; es preparar al hombre para la vida (Martí, 1883, p. 281).

Uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia es la formación integral de los estudiantes desde una concepción martiana y

marxista, que refuerce los valores humanos de la solidaridad, el patriotismo, el internacionalismo, el antimperialismo siguiendo el legado ético de destacados políticos, educadores e intelectuales revolucionarios cubanos, pero también de Latinoamérica y el Caribe, y de otras partes del mundo, como expresión de las mejores tradiciones patrióticas y culturales, con la conformación de un pensamiento propio, basado en la comprensión de la realidad social, con una actitud crítica, reflexiva y transformadora.

En Cuba la memoria histórica educacional es concebida con un enfoque multidisciplinario de la educación, donde los hechos tienen como protagonistas a los actores sociales inmersos en los procesos históricos vinculados a las instituciones, gubernamentales o no, que se desarrollan en un contexto social determinado. “La educación es más de lo que creemos, la educación universal va más allá de lo que declaramos, y la educación cubana es mucho más prolija de lo que divulgamos” (Laurencio, 2021, p. 12). Está presente en las transformaciones actuales y futuras, pero también se enriquece del pasado. Podemos encontrar en la obra de José Martí (1875) elementos indiscutibles en relación a la identidad cubana. “El pasado es raíz de lo presente. Ha de saberse lo que fue porque lo que fue está en lo que es” (p. 176).

La historia es el registro de la larga memoria de la humanidad. “Es tarea de la docencia enseñar a descubrir el engranaje interno que existe bajo la diversidad de hechos que se estudian; enseñan a reflexionar sobre el pasado para contribuir a asumir el presente con voluntad transformadora” (Díaz, 2002, p. 1).

La enseñanza de la Historia no debe quedar relegada a las fechas y cronologías lineales sin tener en cuenta la propia esencia de los procesos históricos a los que representan. En los programas de los distintos niveles educacionales se realizan cortes que enmarcan la Historia de Cuba por años o etapas, para facilitar el proceso de aprendizaje a los estudiantes, sin embargo, la relación entre el tiempo y la historia no es esquemática pues todos los periodos históricos no tienen rasgos iguales para la sociedad en general.

La educación debe posibilitar la creación de intereses culturales para que las futuras generaciones puedan comprender e imaginar lo más real posible el ámbito cultural y reconstruir los procesos históricos y dar continuación a la formación del ser humano por sí mismo. A su vez Justo Chávez (2004) opina “En Cuba se aplica en la actualidad la pedagogía socialista, pero regresando a los principios clásicos del marxismo y vinculados a la rica tradición pedagógica cubana, cuya síntesis creadora se refleja en las posiciones del pensamiento educativo actual” (p. 31).

Es tarea esencial contribuir desde las clases de Historia al desarrollo del pensamiento lógico. Mediante el modo de razonar histórico social, es que se caracteriza el estudio del objeto histórico en su desarrollo en el tiempo y el espacio, en sus interrelaciones y contradicciones, con un enfoque clasista, y con métodos de la ciencia. Además de establecer la relación entre lo general, lo particular y lo singular, lo que supone el desarrollo en los alumnos del análisis, la comparación, la determinación de lo esencial, llegar de forma independiente a nuevas generalizaciones, valorar, criticar, argumentar, con coherencia y rigor lógico (Colectivo de ponentes, 2018, s.p.).

De ahí que la enseñanza de la Historia debe revelar en cada clase la moralidad histórica del pueblo, de sus héroes; valorar las figuras y los hechos en que participaron. Ello implica conocer sus acciones, ideales y el contexto histórico; pero en sus rasgos más cercanos a la propia vida escolar, a su conducta cotidiana.

## Conclusiones

Las personas son seres sociales que necesitan conocer lo que le aconteció para aprender de ello y tomar acciones en su presente para trazar su futuro. Es aquí donde el papel de la historia hace valer su importancia. El estudio de la Historia como ciencia posibilita comprender mejor los problemas y realidades de hombre y mujeres

en su presente histórico. A la par, son las personas quienes escriben la historia y la historiografía es reflejo de los pueblos y de los tiempos vividos en un contexto histórico determinado. No puede hablarse de una historia general o nacional sin hablar de una Historia Local o viceversa, porque desde las propias comunidades se marca la impronta de cada territorio que conforma toda una nación.

En el mundo actual, se hace necesario estimular y favorecer el estudio de la Historia Nacional de cada país para conservar sus orígenes, tradiciones y cultura. El sentido de pertenencia y de identidad de cada persona contribuye a la vez al proceso de formación de la nacionalidad. El trabajo de historiografía cobra hoy mayor importancia, no solo en Cuba sino en todos los países del orbe, debido a la significación e influencia de la historia contada por los historiadores en el quehacer educativo en general.

No basta con una síntesis histórica y cronologías esquemáticas aprendidas desde las edades tempranas, para propiciar la curiosidad de conocer el pasado de la nación cubana. De ello es consciente el Sistema Educativo Cubano, que tiene la certeza de que el conocimiento de la Historia de Cuba es esencial para expresar una cultura legítimamente nacional. Mediante el tránsito y la formación integral de los estudiantes en los distintos niveles de enseñanza se deben formar y reforzar los valores humanos y patrióticos como parte del proceso de formación de la idiosincrasia.

Somos reflejo del pasado y a la vez seres nuevos continuadores y comprometidos con nuestra historia. Vivimos con la convicción de que de las glorias pasadas se sacan fuerzas para forjar glorias nuevas.

## Referencias

Aguirre Rojas, C. A. (1999). *Itinerario de la historiografía del siglo XX. De los diferentes marxismos a los varios Annales*. Centro de

- Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Aguirre Rojas, C. A. (2018). Tesis sobre el itinerario de la historiografía del siglo XX: Una visión desde la larga duración. En Instituto de Investigaciones Históricas (eds.), *Históricas digital* (pp. 9-17). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/cincuenta/343.html>
- Alonso, L. (2003). *La Historia Local como instrumento formador de identidad* [Tesis de maestría]. ISP Félix Varela.
- Amador Fernández, N. (2018). La historia y el oficio de historiador. *Revista Cubahora*. <https://www.cubahora.cu/historia/la-historia-y-el-oficio-de-historiador>
- Braudel, F. (1970). La larga duración. En F. Braudel, *La historia y las ciencias sociales* [trad. de J. Gómez Mendoza]. Alianza.
- Cardoso, C. F. S. (2000). *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Grijalbo.
- Chávez, J. (2004). *Principales Corrientes y Tendencias a Inicios del siglo XXI, de la Pedagogía y la Didáctica*. Sello Editor Educación Cubana / Dirección de Ciencia y Técnica.
- Colectivo de ponentes. (2018). *Perfeccionamiento Educativo. Conferencia audiovisual*. La Habana.
- De la Torre Molina, M. (2005). La nueva mirada de la historiografía cubana. *Revista Archivo Cubano*. <http://www.archivocubano.org/delatorre.html>
- Díaz, H. (2002). *Historia que no cuenta es como un canto que no canta*. Palabras finales a los trabajos de la Comisión de Enseñanza de la Historia del V Taller Internacional sobre historia regional y local efectuado en el Instituto de Historia de Cuba.
- Funtecha, H. F. (2008). The importance of local history in Philippine history. *The News Today*. <https://www.thenewstoday.info/2008/08/01/the.importance.of.local.history.in.philippine.history.html>
- Furet, F. (1976). La historia cuantitativa y la construcción del hecho histórico. En C. Cardoso y H. Pérez (eds.), *Historia económica y cuantificación* (p. 158). Secretaria de Educación Pública.



- Grupo Aspasia (2021). Método (de investigación) histórico. *Glosario*. <https://grupoaspasia.com/es/glosario/metodo-de-investigacion-historico/>
- Guerra, S. (2002). Las grandes corrientes de la historiografía latinoamericana. *Revista Temas*, (30), 109-121.
- Hargraves, G. (2022). Use local history to give students a sense of identity. *Aceville Publications LTD*. <https://www.teachwire.net/news/use-local-history-to-give-students-a-sense-of-identity/>
- Hernández Figueroa, M., y Cárdenas González, M. (2014). Historia Local y Educación Patrimonial: una lectura pedagógica. *Revista Varela*, 2(38), 4-14.
- Laurencio Leyva, A. (2021). Prólogo. En R. M. Jiménez Guethón y E. Verdecia Carballo (Coords.), *Educación en Cuba Criterios y experiencias desde las ciencias sociales* (pp. 11-19). Publicaciones Acuario / Centro Félix Varela.
- Le Goff, J. (1994). *Pensar la Historia: modernidad, presente, progreso*. Gedisa.
- Martí, J. (1875). Clases orales. *Revista Universal*. México. Obras Completas (t. 2). Editorial de Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1883). La exposición de Boston. *La América*. New York. Obras Completas (t. 7). Editorial de Ciencias Sociales.
- Moreno Castañeda, M. (2005). *Tiempo e historia regional*. En el Foro Nacional sobre Financiamiento y Gestión Académico Administrativa. ANUIES.
- Rodríguez Gavilla, A. (2012). *Historia de una personalidad cardenense: Lázaro Miranda Chirino* [Tesis en opción al título de Licenciado en Estudios Socioculturales]. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.
- Romero, M. (2010). *Didáctica desarrolladora de la Historia*. Pueblo y Educación.
- Torres Miranda, T. (2021). La formación del profesional de la educación en Cuba. En *Las complejidades de los primeros años de la Revolución (1959-1977)*, *Educación en Cuba Criterios y experiencias desde las ciencias sociales* (pp. 21-33). Pueblo y Educación.
- Venegas Delgado, H. (2001). *La región en Cuba*. Editorial Oriente.

## Enfoques didácticos de la Conquista y virreinato en México. Distanciamientos y puentes historiográficos entre propuestas curriculares y discurso oficial, 2019-2022

Didactic focus of the conquest and viceroyalty in Mexico. Distancing and historiographic bridging between curriculum proposals and official discourse, 2019-2022

José Eduardo Cruz Beltrán\*

\* *Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131 Hidalgo (México). Es Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y Maestro en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre sus publicaciones recientes están “La historia de México en los manuales escolares españoles durante el primer periodo franquista (1939-1964)” (2021) y “La formación de la identidad a través de los libros de texto gratuitos” (2020). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y entre sus temas de interés están el análisis historiográfico y didáctica de la historia. Correo electrónico: [eduardocruzbeltran@gmail.com](mailto:eduardocruzbeltran@gmail.com)*

 <https://orcid.org/0000-0003-2401-3917>

137

---

### Historial editorial

Recibido: 10-enero-2023

Aceptado: 24-mayo-2023

Publicado: 31-julio-2023

---



---

## Enfoques didácticos de la Conquista y virreinato en México. Distanciamientos y puentes historiográficos entre propuestas curriculares y discurso oficial, 2019-2022

### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo exponer el enfoque pedagógico de los libros de Historia de México, editados por el gobierno federal en el periodo 2019-2022. Se analizan los discursos sobre los cuales se basa el concepto Nueva Escuela Mexicana dentro de las orientaciones para la enseñanza de la historia, así como la correspondencia con las instituciones oficiales y el discurso emanado del poder Ejecutivo federal. La categoría teórica de usos políticos de la historia acude a sustentar este trabajo. El enfoque metodológico estará centrado en un análisis historiográfico de tres publicaciones, provenientes cada una del Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Instituto Nacional de Estudios Históricos sobre las Revoluciones de México y de la Secretaría de Educación Pública. La idea de contrastar estos materiales proviene tanto por su relevancia mediática como por ser destinados en su origen como un material de apoyo a los futuros docentes, para el caso de los primeros, mientras que el segundo, refiere el libro de texto gratuito de educación primaria. Entre los principales hallazgos se encuentra que la presencia de autores, que en otros foros se han mostrado críticos al manejo de la historia por parte del Ejecutivo, no coincide con el adoctrinamiento que los medios de comunicación han calificado a estas publicaciones. Por su parte se concluye, a partir del análisis elaborado, que el discurso oficial del Ejecutivo tiene una intención más política que pedagógica y que estos nuevos enfoques aún no se reflejan en las prácticas docentes.

**Palabras Clave:** Enseñanza de la historia, historia como disciplina escolar, libros de texto, Nueva Escuela Mexicana, usos de la historia.

## Didactic focus of the conquest and viceroyalty in Mexico. Distancing and historiographic bridging between curriculum proposals and official discourse, 2019-2022

### Abstract

The present work has the objective of showing the pedagogic focus of the books of History of Mexico, edited by the federal government between 2019-2022. The discourse base which serves as a foundation for the "New Mexican School" is analyzed within the orientations for the teaching of history, as well as the correspondence of the official institutions and the discourse that emerges from the executive power. The theoretical category of political use of history forms the basis of this work. The methodological approach is centered around an analysis of three publications each one from the History and Anthropology National Institute, Historical Studies National Institute and the Ministry of Public Education respectively. The idea of contrasting these materials comes from its media relevance and because their original intention has been to support future teachers, that is the case of the former two and the last one is meant to be used as the official textbook for elementary education. Among the main findings we have that the presence of authors who have been critical to the use of history by the executive power in other forums, does not match the indoctrination that mass media communications have claimed in these publications. It is concluded, from the analysis done, that the official discourse of the Executive has a political intention rather than a pedagogical one and that these new approaches have not been reflected in teachers' practice.

**Keywords:** Teaching of History, History as a school subject, Textbooks, New Mexican School, uses of history

---

**Approches didactiques de la conquête et vice-royauté au Mexique. Distanciations et ponts historiographiques entre propositions de programmes et discours officiel, 2019-2022**

**Résumé:**

Le présent travail vise à exposer l'approche pédagogique des livres d'histoire du Mexique, édités par le gouvernement fédéral dans la période 2019-2022. Il analyse les discours sur lesquels se fonde le concept de Nouvelle école mexicaine dans les orientations pour l'enseignement de l'histoire, ainsi que la correspondance avec les institutions officielles et le discours émanant du pouvoir exécutif fédéral. La catégorie théorique des usages politiques de l'histoire vient étayer ce travail. L'approche méthodologique sera axée sur une analyse historiographique de trois publications, émanant chacune de l'Institut national d'anthropologie et d'histoire, de l'Institut national d'études historiques sur les révolutions du Mexique et du Ministère de l'éducation publique. L'idée de mettre en contraste ces matériels vient à la fois de leur pertinence médiatique et de leur affectation à l'origine comme matériel d'appui aux futurs enseignants, pour les premiers, tandis que le second se réfère au manuel gratuit de l'enseignement primaire. Parmi les principales conclusions, on trouve que la présence d'auteurs qui, dans d'autres forums, se sont montrés critiques de la gestion de l'histoire para l'exécutif, ne coïncide pas avec l'endoctrinement que les médias ont qualifié ces publications. Il ressort de l'analyse que le discours officiel de l'exécutif a une intention plus politique que pédagogique et que ces nouvelles approches ne se reflètent pas encore dans les pratiques d'enseignement.

**Mots-clés:** Enseignement de l'histoire, Histoire comme discipline scolaire, Manuels Nouvelle École Mexicaine, Usages de l'histoire.

**Podejścia dydaktyczne do podboju i wicekrólestwa w Meksyku: Odległości i mosty historiograficzne między propozycjami programowymi a oficjalnym dyskursem, 2019-2022**

**Streszczenie**

Niniejsze badanie ma na celu przedstawienie podejścia dydaktycznego podręczników z historii Meksyku wydanych przez rząd federalny w okresie 2019-2022. Analizuje ono dyskusje, na których opiera się koncepcja "Nueva Escuela Mexicana" (Nowa Meksykańska Szkoła) w ramach wytycznych dotyczących nauczania historii, a także ich zgodność z oficjalnymi instytucjami i dyskursem wydobywającym się z federalnego wykonawczego. Teoretyczna kategoria "polityczne wykorzystanie historii" jest wykorzystywana do poparcia tej pracy. Metodologia polega na historiograficznym analizie trzech publikacji, z których każda pochodzi z Narodowego Instytutu Antropologii i Historii, Narodowego Instytutu Badań Historycznych nad Rewolucjami Meksyku i Ministerstwa Edukacji Publicznej. Pomysł skonstruowania tych materiałów wynika zarówno z ich medialnej istotności, jak i z ich przeznaczenia jako materiałów wsparcia dla przyszłych nauczycieli w przypadku pierwszych, podczas gdy drugi odnosi się do darmowych podręczników do edukacji podstawowej. Wśród głównych ustaleń jest to, że obecność autorów, którzy wykazywali krytykę wobec sposobu traktowania historii przez rząd w innych miejscach, nie pokrywa się z indoktrynacją, którą media przypisują tym publikacjom. Na podstawie przeprowadzonej analizy dochodzi się do wniosku, że oficjalny dyskurs władzy wykonawczej ma bardziej polityczny niż dydaktyczny zamiar, a te nowe podejścia nie znalazły jeszcze odzwierciedlenia w praktykach nauczania.

**Słowa kluczowe:** Edukacja historyczna, historia jako dziedzina szkolna, podręczniki Nueva Escuela Mexicana, wykorzystanie historii.

## **Introducción**

En las plazas de numerosas poblaciones, sean urbanas o rurales, hay evidentes y visibles muestras del legado novohispano. En tiempos como los actuales, donde se han llevado a cabo enésimos esfuerzos por repensar el legado histórico en el país, se torna necesario hacer también un examen acerca de la forma y fondo en que la Conquista y el virreinato se convierten en temas de una asignatura educativa.

Provenimos de una enseñanza, al menos la educación básica, que mucho tiene del liberalismo mexicano decimonónico (Zepeda, 2015). Trató de abordarse un periodo como el virreinato como una nueva forma de organización social. Se enseñó de manera implícita que se había cortado toda relación con el pasado prehispánico y se enseñó la historia de dicha etapa con una forma de privilegiar lo conocido como la Conquista. Poco ha cambiado la enseñanza de la historia en un sistema educativo que privilegia el español y las matemáticas de manera aislada. Si bien, de manera incipiente comienzan a presentarse en las escuelas mexicanas la idea de la transversalidad, es decir, mirar un contenido de determinada materia para vincularla con otras, las disciplinas humanas como Historia o Geografía continúan viéndose como asignaturas complementarias. Si reflexionáramos tan sólo que, en el hecho de estudiar español, ya tenemos una relación más que directa con el legado novohispano.

Se hace énfasis en este punto porque si alguna observación hay que añadir a la enseñanza de la historia es que ponerle atención a ella, ayudaría en mucho a explicar el entorno de los estudiantes. Es cierto que, en ese tránsito educativo desde la educación básica a la educación superior, los estudiantes mexicanos ya poseen ese bagaje de historia nacionalista. Salvo que posterior al bachillerato, que retoma ese tipo de enseñanza, se cursen asignaturas de carácter histórico que muestren desde luego una postura más crítica de los procesos históricos del país, quien revise el tema novohispano como asignatura, recurrirá sobre todo a esa enseñanza, quizá no tanto a la que se ve en la escuela, sino a la informal, a la que mira la Conquista

y virreinato como parte de su vida cotidiana, y que, en muchos casos, pretende hacerlo suyo para comprenderlo.

La enseñanza del periodo hispano en el actual territorio mexicano va más allá de mostrar legados: implica contextualizarlos, hacerlos tangibles y evidentes a los estudiantes. Dos aspectos hay que considerar fundamentales, y hasta cierto punto obvios, como pensaríamos, pero que no estará de más abordarlos, el proceso de conformación de Nueva España como categoría de análisis y desde luego, el término en sí mismo. Implicará conocer cómo fue desarrollándose la sociedad virreinal, conocer los aspectos de la vida diaria, la política, la economía, la configuración territorial y -desde luego- las instituciones; de ahí que el segundo aspecto sea el de la Iglesia, como institución y cuya presencia social aún vemos hoy en nuestras vidas convertido en patrimonio.

En la enseñanza de la Conquista habrá una clara presencia del legado eclesiástico que generó mucho del que ahora vemos. Por lo general el término se asocia a la presencia artística y arquitectónica en iglesias y conventos. Sin embargo, es primordial atenderla desde el proceso bajo el cual fue creado, y esto, invariablemente conducirá a tratar el tema de la presencia del cristianismo en Nueva España como parte fundacional de la nación, aunque claro, no el único, pero sí de los más palpables como se ha hecho mención al comienzo del trabajo.

En esta asignatura hay un fuerte pero necesario peso historiográfico. Tan sólo pensemos en la necesidad de contar con elementos históricos como el de la sociedad virreinal o la presencia de la Iglesia en la formación de colegios o centros de evangelización en sitios apartados, para ayudar a comprender a la sociedad mexicana que los contempla hoy, cuál fue su origen y su presencia, así como su desarrollo hasta nuestros días. Puede pensarse, por ejemplo, en que quienes administran las parroquias como los sacerdotes y miembros de la comunidad, cuenten con información histórica veraz, alejada de mitos y desinformaciones que han hecho daños irreversibles al patrimonio; cuántas veces no se ha escuchado decir que debajo de los inmuebles religiosos “hay tesoros escondidos”, cuando lo que debe

hacerse notar es que el tesoro es precisamente el que tienen frente a sus ojos.

Es ahí donde se requiere la presencia de un reaprendizaje del legado novohispano de México, que dotado de herramientas historiográficas básicas lo comprenda y lo analice desde sus orígenes y muy especialmente sepa transmitirlo en los contextos donde se encuentre. La Conquista y virreinato es ante todo una vinculación social, ya que implica la participación no sólo institucional sino también de la comunidad para mantenerlo vivo, por el simple hecho de que está vigente, de que permanece ahí.

La enseñanza de la Conquista y virreinato tampoco se constriñe únicamente al aspecto historiográfico; es un primer momento. No obstante, viene también un tema no menos importante que es el del legado en sí mismo y ante tal aspecto se requiere también deslizar algunas ideas sobre el qué hacer con él. Por ende, la propuesta curricular no sólo tiene ese carácter informativo sino de acciones directas potenciales en donde los estudiantes puedan convertirse en actores que logren contar con elementos de conocimiento histórico con el propósito de crear conciencia a la sociedad civil de la importancia del legado novohispano en sí mismo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p. 46). Lamentablemente, el desconocimiento ha jugado un papel adverso en su enseñanza, y en gran medida, esto se debe a la falta de una profesionalización en la materia que se haga presente.

142

Se analizarán a continuación los elementos seleccionados para el análisis historiográfico. Un punto de partida lo constituye el pensamiento del Ejecutivo en torno a los significados que le otorga a la Conquista y posterior establecimiento hispano. Posteriormente, se revisarán las posturas curriculares del nuevo programa de estudios bajo su mandato, y en un tercer momento la revisión de los materiales educativos que se han preparado con la finalidad explícita de servir como herramientas para docentes y estudiantes. Posteriormente, el análisis historiográfico discutirá los resultados concernientes al

objetivo de este trabajo de revisar los puentes y distanciamientos entre todos los discursos sometidos a revisión.

## El discurso presidencial, origen de la controversia

Innecesario sería aquí, por cuanto se ha tratado el tema en otros espacios, recurrir a la biografía del presidente mexicano Andrés Manuel López Obrador. Es de sobra conocido como lo han hecho entrever autores como Enrique Krauze (2019), de percibir en el presidente, un perfil de historiador. Que muchos de sus planteamientos políticos tienen una carga histórica y que aun más, en muchos de los proyectos gubernamentales ha existido una vinculación personal con la historia mexicana. La impronta histórica se ha hecho presente de inmediato a su rendición de protesta como presidente constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, a partir de diciembre de 2018. El término Cuarta Transformación de México, alude, por ejemplo, a otros tres movimientos anteriores: Independencia, Reforma y Revolución. El logo oficial del gobierno está flanqueado por personajes históricos mexicanos por antonomasia, presentes en el imaginario colectivo de los mexicanos: los curas Miguel Hidalgo y Costilla, José María Morelos y los presidentes Benito Juárez, Francisco I. Madero y Lázaro Cárdenas, a quienes López Obrador ha manifestado su deseo de emularlos, sobre todo a los tres últimos (Krauze, 2006, pp. 16-17). La terminología de su discurso político es igualmente perentoria a su estilo de gobernar: el cambio del esquema de Policía Federal a Guardia Nacional, donde el logo tiene al águila de la bandera juarista del siglo diecinueve; por su parte, los servidores de la nación, que son elementos contratados por el gobierno mexicano para recoger datos en las viviendas mexicanas, a fin de brindarles apoyos populares, y cuyo término recuerda a su autor, el sacerdote José María Morelos. Por otro lado, la constante presencia en su vocabulario presidencial del término conservador, o su variante *fifi*, para hacer alusión a sus adversarios políticos y que alude evidentemente al grupo político del siglo diecinueve, contrario a los liberales, cuyo programa político es al que se adscribe, aunque



curiosamente también califica con la terminología de neoliberales o neoporfiristas a quienes considera contrarios a sus proyectos.

De acuerdo con Eric Hobsbawm (1999), la revisión de sucesos del pasado se inspira más para obtener publicidad para las causas del presente, más que del pasado mismo. Por su parte, Luis González y González (1983) advirtió que, si alguna nación del orbe veía casi con obsesión a su pasado, era la mexicana. En tanto, Jan Marinus Wiersma (2009), que cuando los políticos aplican los hechos históricos para justificar reivindicaciones políticas, deberíamos preguntarnos qué es realmente la historia, para más adelante sugerir que a los políticos, los historiadores intentan percatarlos de ser cuidadosos en separar el hecho histórico del juicio que puede hacerse sobre él. Así los elementos de los usos de la historia.

Han sido precisamente sus innumerables alusiones a la historia mexicana las que, entre otras cosas, motivan el presente trabajo. Lo son porque si bien reflejan la postura personal de alguien interesado en la historia de su país, lo es más por cuanto, al ocupar un cargo con la importancia de este, ha hecho un uso político de la historia donde se han revivido, en ocasiones sorpresivamente, debates que se consideraban más que abordados, aunque bien vale la pena recordar las palabras de Matthew Restall (2002), al señalar que

Aunque muchos aspectos de la conquista y su interpretación han sido objeto de prolongados debates —desde las discusiones eclesiásticas del siglo XVI en España hasta las controversias actuales de los historiadores profesionales—, todavía perduran las características fundamentales de aquel planteamiento, junto con un número sorprendente de detalles (p. 19).

Se comenta sorpresivo, tanto por el impacto mediático que generan las declaraciones, como por el hecho manifiesto de traer al presente los acontecimientos del pasado y más, sobre todo, cuando generan discrepancias, que incluso tocan las relaciones internacionales actuales. Tal es el caso del tema de la Conquista. En el año 2019, el

presidente Andrés Manuel López Obrador, desde una zona arqueológica del sur de México, en conjunto con su esposa Beatriz Gutiérrez Müller, quien igualmente se ha manifestado como estudiosa de la historia mexicana, señaló que, para una reconciliación entre los pueblos, era preciso un pedimento de perdón, que expresó en estos términos:

Envié ya una carta al rey de España y otra carta al papa, para que se haga un relato de agravios y se pida perdón a los pueblos originarios por las violaciones a lo que ahora se conoce como derechos humanos, matanzas, imposiciones, la llamada Conquista; se hizo con la espada y con la cruz; se edificaron las iglesias arriba de los templos; se excomulgó a nuestros héroes patrios, a los padres de nuestra patria, a Hidalgo y a Morelos. Entonces es el tiempo ya de decir, vamos a reconciliarnos, pero primero pidamos perdón (Obrador en *El País*, 2019).

En la petición de “perdón” se retoma la visión esencialista de la Conquista, las matanzas, las imposiciones. De acuerdo con José Pantoja, el debate en torno a la conquista, adquiere mayor encono cuando el Estado mexicano se ve precisado a utilizar un recurso de carácter histórico para visibilizar conflictos sociales y culturales del presente (Pantoja, 2019, p. 74). De hecho, resulta interesante que previo a estas palabras, Gutiérrez Müller señalara la huida de Cortés de Tenochtitlan, conocida como la noche triste, como “la noche alegre, que es como la queremos ver”. Esto es particularmente indicativo de la visión histórica que se tiene de un individuo. Sin embargo, cobra matices de importancia cuando estas posiciones ideológicas, se hacen ya desde el punto de vista gubernamental, pues en febrero y noviembre de 2022 señaló que debían pausarse las relaciones entre España y México, a propósito del tema de los energéticos, con el argumento de evitar que a México se le vea como “Tierra de conquista” (BBC News, 2022).

Pero quizá el discurso más relevante del presidente López Obrador (2021) en su tema respecto a España, y en concreto con la Conquista,

se dio el 13 de agosto de 2021. Durante la conmemoración de los 500 años de la caída de México-Tenochtitlan se preparó un acto denominado “500 años de resistencia indígena”, cuya imagen gráfica, en el Zócalo de la Ciudad de México y como fondo una representación del Templo Mayor.

Para López Obrador, al citar a su influencia intelectual, el también tabasqueño Carlos Pellicer, el 13 de agosto de 1521 es una fecha funeral. Enseguida, ofrece perdón. Perdón por la ocupación militar española de Mesoamérica y del resto del territorio. Reconoce que no es fácil el análisis objetivo sobre el proceso de ocupación militar y colonización. Acusa que las fuentes justifican la invasión, la superioridad racial, la fe [cristiana]. Considera “ofensivo y ocioso” volver a la vieja polémica de que los originarios de Mesoamérica eran bárbaros porque comían carne humana, que los españoles fueron salvados por el apóstol Santiago.

El discurso tiene entonces sus miras hacia España: cree necesario aclarar la idea de que España no conquistó América, sino que la liberó porque Cortés aglutinó a tribus contra la tiranía mexicana. Federico Navarrete insiste en los indígenas conquistadores y que las alianzas tejidas entre estos y los hombres de Cortés, “fueron clave para la victoria” (Navarrete, 2021a, p. 66). Úrsula Camba advierte en este punto, en cuanto a que los indígenas intentaron obtener mercedes, reconocimiento, títulos, lo cual echa abajo la idea de que “seiscientos españoles derrotaron a miles de indígenas” (Camba, 2021, p. 52).

Más adelante, López Obrador retoma el tema del perdón. Si bien reconoce que los totonacas, tlaxcaltecas, texcocanos, otomíes ayudaron a Cortés a tomar Tenochtitlan, este hecho no justifica las matanzas de los españoles. Para López Obrador, es demostrable que los pueblos sometidos a los mexicas tenían que pagar tributo, pero la versión de que se los comían es una “típica inventiva de cualquier colonizador”.

Reconoce que, si bien tampoco debe verse a Hernán Cortés como un demonio, sí como hombre desalmado, audaz y ambicioso que se impuso con discursos, argucias, terror y violencia hasta apoderarse del anhelado tesoro de oro y plata de Tenochtitlan.

En su argumentación cuestiona si las matanzas de Cholula, Templo Mayor, toma de Tenochtitlan y asesinatos de Moctezuma y Cuauhtémoc trajeron civilización: “¿valieron la pena tantas muertes, tanto pueblo saqueado, tantas mujeres violadas, tantas atrocidades ordenadas por Cortés, relatadas por sus cartas al rey?” Responde con un no categórico. Incluso matiza que durante la colonia se construyeron palacios, templos, la universidad, auge económico de la minería, pero que no fue en beneficio de todos. Que durante los tres siglos los indígenas o sobrevivían en zonas de refugio porque fueron despojados o trabajaban en minas y haciendas, condenándolos a vivir en las orillas.

Comentó que no hubo avances tecnológicos en la Colonia. Que el oro que se llevaron en 300 años de dominación (182 toneladas) es equivalente en la actualidad a sólo dos años, lo obtenido en 2017 y 2018 por empresas mineras extranjeras. La conquista provocó crisis sanitaria peor que la invasión militar, porque se redujo drásticamente la población por enfermedades desconocidas como la viruela. Comenta que fueron estas más lastimosas para los indígenas que la guerra misma, pues mató soldados y redujo la población indígena. “¿De qué civilización se puede hablar si hay matanza?”, espeta. Asimismo, aprovecha para comparar. De acuerdo con él, la vacuna de la viruela tardó trescientos años para aplicarse en México; y en 2021, la vacuna de COVID en un año.

El cierre de su discurso, poco más de cuarenta minutos, enfila rumbo a la idea de que conquista y colonización fueron, o son, sinónimo de atraso, no de civilización ni de justicia. La lección que deja la Conquista, para López Obrador, es que nada justifica imponer por la fuerza un modelo político, social o religioso, en aras del bien de los conquistados, o por la civilización.

Retoma la idea de la historia como maestra de la vida: debe haber compromiso de no repetir horrores, de poner fin a los anacronismos; nunca más una invasión, una ocupación, conquista, a nombre de la paz, democracia, libertad, o de los derechos humanos. El discurso cierra con un mensaje que pretende conciliación, que la fuerza militar no triunfe sobre la paz, que se erradique la opresión, el racismo, clasismo y discriminación; que impere la igualdad, la paz y quizá con un halo de religiosidad, la fraternidad universal.

El punto clave en el discurso presidencial es el cuestionamiento. En su lógica, López Obrador se pregunta si era necesaria la violencia, la fuerza militar para someter a un pueblo. Al prestar atención a su discurso, este parece enfilar a dudar de la superioridad europea sobre la americana y sobre todo, revela un discurso, aunque presentista, de lo extranjero ya no tanto como violador de derechos humanos, sino como una especie de saqueador de riquezas de tierras americanas, al poner de ejemplo que Cortés pretendía apoderarse del oro y la plata, de la misma forma que empresas extranjeras, españolas particularmente, extrajeron desde 2017 casi las mismas cantidades de recursos que los españoles de hace 500 años.

El discurso presidencialista se resume en ello: al no haber una actitud de respeto por parte del gobierno español, las relaciones siguen en pausa; esto en el contexto del “saqueo” de trasnacionales españolas. Para el presidente, el reinicio de una nueva etapa de las relaciones entre México y España, se requiere de un gesto de humildad, que el Estado español y el mexicano pida perdón por “el exterminio, la represión, los asesinatos a los pueblos originarios. Salen con que tenemos que agradecerles que vinieron a civilizarnos. Y luego, los de las empresas, con la misma actitud de prepotencia (...)” (El País, 2022). Las palabras exterminio y asesinato son, en el discurso presidencial, la idea general de conquista.

148

Con todo lo anterior, el hecho de haber presentado la postura presidencial, sirve de referencia para cuestionar en qué medida este discurso, estas ideas que trascienden de la visión personal de alguien interesado en la historia de su país y que, al tiempo de ser un

funcionario público de suma importancia, puedan incidir en el discurso educativo que se genere como enfoque curricular. Tal ha sido el objetivo de este primer apartado, el de observar los comentarios personales del presidente mexicano y ver su incidencia con el tema de la Conquista que, si bien no ha habido un pronunciamiento respecto de su enseñanza en las escuelas, es pertinente observar si hay algo de su impronta en los materiales educativos.

### **La Conquista dentro de la nueva propuesta curricular**

La Nueva Escuela Mexicana es la reforma educativa lanzada por el gobierno de México —proveniente del partido Movimiento de Regeneración Nacional— a partir del 2018. Sustituye a la reforma de 2013 propuesta por un gobierno emanado del Partido Revolucionario Institucional. A lo largo del ciclo escolar 2021-2022, comenzaron a impartirse talleres de formación continua para docentes en torno al nuevo Plan de Estudios de educación básica. Con los documentos disponibles para los docentes, fue posible conocer los elementos que lo constituyen.

En este sentido, el término Nueva Escuela Mexicana deviene del marco curricular enfocado a un sentido humanista de la educación y a garantizar el derecho humano a la misma. Respecto a la organización curricular, esta se ha dividido en cuatro grandes campos: Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; y de lo Humano y lo Comunitario. Estos cuatro campos formativos están estructurados en fases de aprendizajes: Fase 1 y 2, educación inicial y preescolar; fases 3 a la 5, la educación primaria; y la fase 6 a la educación secundaria. Dentro de la fase 4 se encuentra el tema de la Conquista (SEP, 2022, p. 50).

De acuerdo con lo denominado como programa sintético de la fase cuatro, que es la de cuarto y quinto grados, la enseñanza de la historia se encuentra dentro del campo formativo Ética, Naturaleza y

Sociedades, en la cual, se aborda la relación del ser humano con la sociedad, desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente. Se enfatiza en el aprendizaje concreto de crisis ambientales, relaciones entre culturas, especialmente las que definen el carácter intercultural de México, igualdad de género y construcción de identidades.

De acuerdo con este documento, entre las finalidades de este campo formativo se encuentran el desarrollo de las conciencias históricas y geográficas basadas en el análisis de las transformaciones sociales, naturales, económicas y políticas ocurridas en el país y en el mundo en tiempos y espacios determinados “para que comprendan que el presente es el resultado de las decisiones y acciones de las sociedades del pasado” (SEP, 2022, p. 45).

Entre las especificidades del campo formativo se destaca particularmente el tema de la Conquista española. Que de acuerdo con sus propios estilos de aprendizaje, y con una visión crítica, informada e integral de la realidad, el alumnado reconozca las transformaciones ocurridas en la entidad y en el país en momentos históricos “iniciando con el reconocimiento de los pueblos originarios (...) antes de la invasión y colonización española y los procesos vividos en el periodo del denominado México Colonial, así como la contribución histórica de diversos pueblos y grupos sociales en la conformación (...) de nuestro país y territorios”, (SEP, 2022, p. 46).

Respecto de los contenidos y del campo formativo, se encuentra el de la vida cotidiana antes de la primera invasión europea y en el México colonial, esto es, personas y grupos sociales que incidieron en la historia de la comunidad, entidad y el país, para reconocer aportes sociales, políticos y económicos, lo cual se comprende en el aspecto ya manejado en educación primaria del virreinato o periodo colonial en la entidad federativa donde se vive.

Entre las acciones concretas que se solicitan, denominado como “Procesos de desarrollo de aprendizaje”, lo que solicita es indagar en fuentes primarias, secundarias, bibliográficas, hemerográficas, digitales, orales “sobre la invasión española (‘la conquista’), y analiza algunos de sus impactos en las poblaciones originarias”. Este punto es particularmente interesante porque muestra elementos que han sido debatidos en el medio académico como son el de identificar en este periodo hispano, la contribución de los diversos grupos sociales y cuáles fueron los que tuvieron más poder y mejores condiciones, en contraste a la situación de injusticia; además, señala la importancia del diálogo acerca de la desigualdad de los pueblos originarios, afrodescendientes y personas esclavizadas.

Por su parte, pretende la reflexión “intercultural crítica”, sobre el 12 de octubre, y cuya finalidad es desmontar la idea “del encuentro de dos mundos o día de la raza” y la resistencia de los pueblos originarios y afrodescendientes; temas todos estos que han generado enconadas controversias por la visión política que se le ha otorgado durante el gobierno mexicano de 2018 en adelante (SEP, 2022, p. 50).

Para efectos de analizar el nuevo plan de estudios, han de resaltarse elementos fundamentales, tres de carácter conceptual y uno relativo al enfoque pedagógico de la Historia. En primer lugar, la terminología: la referencia a la conquista como invasión, desmontar la idea de encuentro de dos mundos o día de la raza, y la resistencia indígena y africana. A esto hay que sumar la recuperación del concepto México colonial, que ya había sido sustituido por virreinal. Por su parte, la idea de la historia para la comprensión del presente. Estos elementos servirán para contrastarlos con los materiales que han surgido a partir del régimen mexicano que propone así el tratamiento de esta etapa. Para ello se requiere de hacer una revisión de los libros de texto que para el caso mexicano se han convertido en la versión aterrizada y concreta de un plan de estudios en las aulas, aunque fue durante 2021 que se hizo una reforma de los contenidos.

Sin embargo, los contenidos de los libros para el ciclo escolar 2022-2023, que es el ciclo escolar vigente al momento de escribir estas



líneas, no han tenido modificación desde la primera edición del libro de Historia de 2014. Respecto a los temas de la Conquista, señala, aunque de manera implícita, que los aliados indígenas de Cortés facilitaron la rendición de Tenochtitlan, además de la viruela, y que, con la caída de la ciudad, “comenzó la historia de Nueva España”. Estos temas, serán abordados más adelante en el apartado “Temas para reflexionar”.

Respecto a las múltiples alianzas contra el dominio mexica, el libro de texto habla de la inconformidad de estos grupos indígenas que eran obligados a pagar tributo a los mexicas. Es interesante ver cómo este enfoque historiográfico, ya era manejado desde entonces: “Las alianzas de los españoles con los indígenas fueron determinantes para que cayera la Ciudad de México-Tenochtitlan”; respecto a las enfermedades, luego de señalar que desintegraron familias y poblaciones enteras, señala contundente que “la epidemia de viruela favoreció la conquista” (SEP, 2021, pp. 92-94).

En tanto al periodo virreinal, señala que nuestra cultura actual está compuesta, en parte, por dicho legado como la estructura y organización política de varias ciudades actuales, en la forma de gobierno como los ayuntamientos, el arte y arquitectura de edificios religiosos y civiles, la literatura novohispana, la lengua española y la comida (SEP, 2021, pp. 97-99).

### **Materiales educativos emergentes**

152

Tanto el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) como el Instituto Nacional de Estudios Históricos sobre las Revoluciones de México (INEHRM), son organismos desconcentrados del gobierno de México. A ellos les correspondió elaborar dos textos generales en torno a la historia de México: *Historia del pueblo mexicano*, editado por el INEHRM en 2022, y *México. Grandeza y diversidad*, elaborado por el INAH en 2021. Se aborda el análisis historiográfico de sendos

materiales por ser considerados por sus coordinadores como recursos de apoyo a estudiantes y profesores normalistas (INAH TV, 2022). Al mismo tiempo, algunos medios de comunicación vieron en ellos atisbos de adoctrinamiento por incluir amplias referencias al gobierno de López Obrador, dentro de la terminología de Cuarta Transformación (Expansión Política, 2022). Sendos libros son de carácter colectivo, por lo cual cada grupo de autores abordó las determinadas etapas de la historia mexicana para desembocar, al final de cada uno de ellos, una semblanza del periodo presidencial lopezobradorista (Mateos, 2022). Ambos libros, al momento de escribir estas líneas, tienen una versión digital de descarga gratuita.

*Historia del pueblo mexicano*, de acuerdo con Felipe Ávila, director del INEHRM y coordinador del volumen, fue un encargo de la Presidencia de la República, y cuyo propósito es ofrecer una visión panorámica y rigurosa, con el eje de las tres grandes revoluciones, Independencia, Reforma y Revolución, así como el de hacer énfasis en la historia de los pueblos originarios, las mujeres, los campesinos, los afrodescendientes, los trabajadores y sectores populares, con la finalidad de tener una visión distinta de la historia, esto es, no desde personajes sino desde los colectivos “los verdaderos motores de la historia” (ADN Opinión, 2022). Al ser un libro promovido desde una instancia oficial, y más aún, por el hecho de tener la presentación de López Obrador en su carácter de presidente de México, se torna preciso hacer una revisión de sus contenidos a fin de contrastarlos entre sus discursos y las propuestas curriculares. En este prólogo se hace más que evidente la postura política que habrá de imprimirse en su visión de la historia: “La historia de México es larga, rica y contiene múltiples enseñanzas. A pesar del dominio de las élites conservadoras, el pueblo mexicano ha logrado resistir humillaciones, explotación y malos gobiernos” (López, 2021, p. 9).

En *Historia del pueblo mexicano* hay que verter varias ideas respecto de la Conquista. Primero el de re-conocer la historia. Una historia diferente. El cuestionamiento de cómo un “puñado” de europeos impactaron en la vida de millones de personas, encontrando una supuesta superioridad de los españoles, sin tomar en cuenta, y esa es

la visión, que ellos no actuaron solos, cuyos principales aliados fueron los tlaxcaltecas, y que las mujeres jugaron un papel fundamental, la más sobresaliente de ellas, Marina o Malinche, a quien se le debe, entre otras cosas, la comunicación y entendimiento entre mesoamericanos y europeos. Que los únicos vencidos en 13 de agosto de 1521 fueron los mexicas, de ahí la idea de muchas conquistas y no una sola, pero que, a pesar de dichas alianzas, los españoles fundaron Nueva España al exigirles también obediencia, mientras que, en la visión indígena, se veía a los españoles como iguales, y por ello es que la Conquista tiene relevancia hasta hoy, toda vez que muchos pueblos indígenas continúan en defensa de su territorio y autonomía gubernamental. Es importante matizar este punto por cuanto a que los abusos cometidos, más allá de la guerra, se dieron al tiempo en que los pueblos indígenas reclamaron los beneficios de la Conquista, por lo cual se presentaban quejas o demandas ante los tribunales por defender sus derechos, tierras y territorios, siempre interpelando al sentido de igualdad, cosa que los españoles de entonces no percibieron.

Otras ideas sobresalientes son que los indígenas comprendieron que abrazar el cristianismo implicaba para ellos mantener su alianza con los españoles y porque para los mesoamericanos implicaba, a diferencia de los europeos, una mejor vida en la tierra, donde importaba más por cuanto la participación en la comunidad y la salud colectiva.

La relevancia del apartado viene en la parte final, reflexiva. Que el gobierno de México, fue hijo del gobierno de Nueva España, no del mexica; de ahí la idea de la superioridad de los criollos, que con un imaginario racista, impusieron un solo idioma, el castellano, una sola forma de vida; más adelante, el mestizo intentó perpetuar dicho estilo, que minimizara al resto de la población, de tal manera que Navarrete, contundente señala que “las leyes del México independiente fueron más injustas y agresivas contra los pueblos indígenas que las leyes del imperio español” (Navarrete, 2021b, p. 38). El autor continúa con ideas que contradicen el discurso oficial: los gobiernos de México actuaron como conquistadores en su propio

país, al imponer el poder y sus ideas a otros pueblos y, por ende “Los gobernantes criollos y mestizos y sus amigos les han echado la culpa de todo a los españoles y su conquista” (Navarrete, 2021b, p. 39). Esto explica, de acuerdo con el autor, que la persecución de lenguas indígenas y el despojo de tierras a los pueblos, fue más propia del siglo XIX que de la conquista española.

El segundo libro, *México. Grandeza y diversidad*, fue coordinado por Diego Prieto, director del INAH, fue un encargo de la Presidencia de la República, como lo hace constar el también coordinador de la obra, considerado como “una valiosa herramienta educativa”, cuyo propósito es ahondar en la diversidad cultural, étnica, lingüística y geográfica de México. Su distribución, correría a cargo de la Secretaría de Educación Pública a través de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, con un tiraje para venta a través del Fondo de Cultura Económica.

Este libro enfatiza en que no es, en palabras de Prieto, una historia oficial por considerarse el país un territorio de pluralidad, democracia, libertad de ideas y de pensamiento crítico. Se ha considerado importante retomar estas últimas ideas por cuanto serán los puentes y distanciamientos entre las propuestas curriculares con el discurso presidencial.

Rodrigo Martínez Baracs (2021) hace lo propio que Navarrete, al abordar la Conquista. Este autor añade que a los españoles les favoreció el contar con una tecnología militar distinta a la americana, así como las enfermedades virales que mermaron la población nativa. Concuerta de igual forma con Navarrete en que, con todo y los abusos, los indígenas conservaron una autonomía y el control corporativo de sus tierras y recursos a lo largo del territorio novohispano. El sistema judicial español al que tuvieron acceso, sin embargo, se perdió paulatinamente a partir de 1821. Martínez Baracs no percibe tanto el genocidio, pero sí el tributo o las encomiendas como el impacto más evidente de la Conquista, aunque más adelante señala que la política a favor de los indios se dio a partir del primer virreinato, con Antonio de Mendoza, ya que se sustituyó a los

encomenderos. A lo largo del apartado, el autor matizó acerca del trabajo indígena, desde la prohibición de su trato como esclavos hasta la formación de cabildos indígenas, de tal suerte que los antiguos señoríos o reinos mantuvieron su autonomía y autogobierno.

Por su parte, el autor encuentra también en la llamada Conquista espiritual otra forma de culminación de la empresa hispana en América. Se encontró que las lenguas para evangelizar, a diferencia de lo que puede creerse, no fueron el castellano o latín, sino las vernáculos para predicarles en su idioma; las lenguas europeas fueron enseñadas en ciertos colegios donde asistían estudiantes indígenas hijos de nobles, lo cual explica las tareas de elaborar gramáticas, diccionarios o estudios que hoy consideraríamos antropológicos.

En el mismo volumen, Ethelia Ruiz Medrano (2021) da continuidad al apartado anterior. Enfatiza en el aspecto jurídico de protección a los indígenas, en el papel que jugó la población africana, en la reorganización de pueblos indígenas mediante la congregación, aunque ello trajo consigo la apropiación de las antiguas tierras indígenas por parte de los españoles; así como de que dicha concentración se hizo en muchas ocasiones en función de los trabajos en las haciendas, las minas o los ranchos ganaderos que generó, a decir de la autora, un “hito o hecho traumático en sus vidas”, por separarse de sus tierras. Los frailes, por una parte, jugaron un papel ambiguo ya que, en un primer momento, favorecían la encomienda por ser quienes sostenían económicamente a las órdenes religiosas, pero también denunciaron los abusos de encomenderos y figuraron como intermediarios con los poderes virreinales.

**156** En el virreinato tardío, las comunidades indígenas también dependieron de las intendencias, lo cual mermó el radio de autoridad de aquellas, a consecuencia de las reformas borbónicas, que trajeron como consecuencia aumentos de tributo e injerencia de las autoridades españolas en los asuntos indígenas, así como de noticias de corrupción entre aquellas.

## Discusión historiográfica entre los puentes y distanciamientos discursivos

Se han mostrado hasta aquí las visiones interpuestas en el tema de la Conquista. Fueron presentadas, en primer lugar, los discursos presidenciales como detonantes para la discusión por las tensiones de carácter diplomático con España que generaron y en qué medida podrían haber incidido en las propuestas curriculares. Se hacen presentes por lo menos en los términos de ciertas categorías analíticas como, por ejemplo, hablar de conquista como “invasión”, esto es, de dotarle de un casi absoluto sentido militar, con la variante presidencial de “ocupación”. Por su parte, la idea de volver al término “colonial”, en la cual el discurso de López Obrador, va en el sentido del pensamiento de cualquier colonizador de México como tierra de conquista, elemento que como ya ha discutido la historiografía, tiene un sentido más adecuado el de virreinato.

Otro evidente distanciamiento discursivo es en el tema de la conquista como exterminio o asesinato masivo. Autores como Restall (2002), o Úrsula Camba (2021) han señalado que tal idea, corresponde más a un acto deliberado. La conquista como tal, no ocurrió de esa manera, a comparación de lo que pudo haber ocurrido con los nazis en Europa.

Destaca que, en la elaboración de estos materiales educativos, haya una participación de autores como Federico Navarrete o Rodrigo Martínez Baracs que se han manifestado en oposición a la petición presidencial del perdón desde España. Martínez Baracs comentó:

Solicitar perdón no sirve para nada, son meramente cosas de políticos (...) No quisiera usar esa palabra, pero es un desacierto pedir una disculpa. Lo que hubo fue una guerra de conquista (...) La historia del ser humano es una historia de

latrocinios, todos han sido estados teocráticos y militaristas. Y eso es muy feo y peligroso, y hay que darse cuenta de que sí, los españoles llegaron con una tecnología superior pero no vinieron a matar a la gente, eso ya se está aceptando, aunque hay quien todavía insiste en el genocidio. Los españoles hicieron una guerra, pero después para nada iban a querer matar a los indios, hubiesen estado locos, si era una fuerza de trabajo súper organizada.” [...] Entonces que un presidente de acá le esté reclamando al rey del otro lado porque nos mataron en Cholula, no tiene sentido. La politización de la historia está haciendo mucho daño (Amador, 2019).

Por su parte, Navarrete comprende la idea de pedir perdón, en función de que otros regímenes, en contextos distintos, lo han hecho. Sin embargo, la idea presidencial se desvirtúa, en tanto:

Su idea de pedir perdón [a grupos indígenas], por ejemplo, tiene un elemento claramente como de absolución. Es parte de este discurso religioso de López Obrador, que está ahí patentemente, que a mí no me gusta, pero ahí está. Creo que las políticas del perdón en todo el mundo –en Sudáfrica o en los países sudamericanos donde hubo dictaduras– tienen que pasar primero por procesos de investigación y de adjudicación (...) Ahora, creo que el presidente López Obrador ya está haciendo las ceremonias de perdón sin que haya hecho lo anterior. Si va a hacer una ceremonia de perdón [a los mayas] en Yucatán, por ejemplo, pues no hubiera estado mal que hubiera antes un proceso de convocar, aunque sea un foro de historiadores, y que el presidente se siente y los escuche (en Osorio, 2021).

158

En declaraciones anteriores, que van en consonancia con lo que se esgrime en su texto, es que también -o principalmente- el gobierno mexicano debe pedir perdón:

Todo esto me parece una falta gravísima que desvirtúa su propuesta [de perdón], en especial porque aún no se reconoce

la agresión sistemática de los gobiernos mexicanos hacia la población indígena en general, como el haber querido imponerles la lengua castellana como idioma único, haber devaluado sus formas culturales, económicas y sociales, o querer obligarlos a integrarse al llamado México mestizo, entre comillas. Todas estas políticas son un motivo para pedir perdón, pero las autoridades las han soslayado (Páramo, 2019).

De acuerdo con esta revisión historiográfica, desde los términos educativos, se observa un distanciamiento entre la postura de una persona, que si bien investida en un cargo, no lograría permear del todo en una propuesta curricular, principalmente en el hecho de mirar la conquista como un hecho atroz a todas luces, como un genocidio masivo que no considera otros factores como las epidemias o el papel de mujeres como Malintzin, o el soslayar las alianzas indígenas. Se retoman elementos como el de invasión española, aunque, a comparación con otras invasiones como las norteamericanas o la francesa, adquiere el carácter de supuesta porque no tuvo la intención primaria de considerarse tal, dado que estas tenían claro conocimiento de su objetivo, hacer la guerra, caso contrario a los españoles que tuvieron primero un propósito exploratorio; que, desde luego, su avance haya devenido en incursiones militares, fue parte del proceso mismo.

De quedarse así las propuestas curriculares, estas deberán estar en consonancia con los materiales educativos ya disponibles, que son los libros analizados, a fin de que no haya sesgos o bien contradicciones. Es claro el distanciamiento historiográfico entre la figura presidencial y los libros que desde su oficina se encargaron a las instancias ya citadas. Lo es porque los capítulos específicos de la Conquista contradicen la idea del México conquistado por españoles sino por estos, añadidos a otros grupos; asimismo, contradicen la idea mediática de que la conquista de Tenochtitlan fue la conquista de todo el territorio mexicano y que la sumisión de los mexicas fue también la sumisión de otros grupos. Esto hace convenir en que el discurso presidencial está imbuido de una idea generalizada de conquista exclusiva por los españoles y que la idea de matanza,



genocidio, exterminio o asesinato, sí bien fue innegable para el caso de Cholula o el Templo Mayor, estos hechos no habrían sido la constante durante los 300 años de virreinato; pero sí, cosa distinta, en que hayan existido otro tipo de vejaciones a los pueblos indígenas.

Si bien la intención pedagógica es de mirar la historia como un proceso del presente, la visión presidencial le otorga otro sentido; es el de mirar al pasado con ojos de presente, cuando el enfoque pedagógico tiene la finalidad de explicar al pasado, explicar el presente, y no explicar lo que sucede en el pasado como historia cíclica, como lo es el mencionar México: tierra de conquista, como sinónimo de saqueo entre Iberdrola o Repsol, con las incursiones de Hernán Cortés. En la visión esencialista, esto puede verse así: el mismo país, su misma acción extractiva, ilícita a los ojos presidenciales, cuando lo que se ignoran o, más bien omiten, son las particularidades de cada momento: ni la corona actual, la borbónica, fue la que reinaba en 1519, España no se había conformado como tal, México tampoco existía como tal —y por ende, la frase “los españoles nos conquistaron” no tendría validez—, ni los españoles eran todos blancos o racistas, ni deseaban exterminar a miles de indígenas, ni el 13 de agosto de 1521, al caer Tenochtitlan, cayeron las demás regiones mesoamericanas, ni todas cayeron con el poder de las armas, salvo algunas regiones del septentrión y más aún, ni todos los pueblos mesoamericanos de aquel momento se sintieron conquistados (Camba, 2021).

## **160 Conclusiones**

Al reconocer la importancia de la enseñanza de la Historia, será importante en un segundo momento de tener líneas fijas de actuación sobre los contenidos. Lo que se observará en este trabajo, es que ciertas huellas hispanas generan dolencias de carácter ideológico y

que mal gestionadas, pueden derivar en discrepancias innecesarias por una u otra forma de ver la historia; la educación necesariamente tendrá que intervenir en manejar las distintas posturas historiográficas relacionadas con el tema, en el sentido de dilucidar los conflictos sociales del pasado con los del presente; una correcta gestión del discurso histórico podrá generar menos rencillas y ayudará a comprender a la sociedad, aunque sea un proceso quizá interminable, que forman parte de nuestra vida cotidiana y además de admirarlos, pueden conservarse para el futuro, de la misma forma que nuestro patrimonio también es preservado.

Es muy importante, por ende, que en el seno escolar puedan discutirse estas posturas porque son las que nos permiten tener un mayor criterio sobre el qué queremos de nuestro legado, qué le pedimos, en qué puede sernos útil, en qué podemos serle útil, como podemos potenciarlo, cómo podemos cuidar de él y en cierta forma, sustentarnos de él. Es cierto que el legado novohispano tiene un uso turístico; hay visitas guiadas a museos y edificios virreinales civiles y religiosos a los cuales no debe verse sólo como pieza de museo, sino muy por encima de ello, una forma de cohesión. El turismo cultural funciona como un aliciente, que más allá de las repercusiones económicas, interesa por cuanto la movilidad se refiere, pero también una forma de dinamizar a las comunidades, en capacitarlas, en darles herramientas para su conocimiento, en aprovecharlas y al hacerlo, aún más apropiarlas, como un bien colectivo.

En este sentido, una potencial estrategia didáctica sería el hacer un registro de aquellas formas de organización comunitaria donde ha habido ejemplos más o menos exitosos, relevantes o permanentes en los cuales se conozcan algunos antecedentes y con el tiempo, aplicarlos a los nuevos casos. De la misma forma, se puede enfatizar en el patrimonio documental. En varias ocasiones, las poblaciones celosamente resguardan “papeles viejos” que con mucha comprensión de por medio, su resguardo es en ocasiones algo así como las escrituras de la población; la labor del docente de historia podría consistir en concientizar a sus estudiantes de la importancia histórica de los documentos, previo convencimiento de que el

documento no será alterado o sustraído, sino que su estudio permitirá a la comunidad un mejor entendimiento de su entorno. Muchos documentos tienen esa función, por lo cual son sin duda un patrimonio vivo.

Ahora bien, es importante señalar también que el legado novohispano no se restringe únicamente a los bienes inmuebles, civiles o religiosos. Se ha mencionado tangencialmente el legado documental en las comunidades, en los archivos parroquiales o civiles. Si bien existen instancias encargadas de clasificarlos, no está demás que, en algún momento, el docente posea información. Hay diversos archivos parroquiales o municipales que requieren asesoría en su personal, y es ahí donde el profesional puede ejercer la guía necesaria por lo menos para comenzar a concientizar de la riqueza ahí resguardada en condiciones poco favorables para documentos antiguos.

El registro de fiestas patronales, danzas y otras conmemoraciones que tienen una fuerte carga simbiótica también son susceptibles de ser estudiadas y analizadas con un primer acercamiento teórico y/o etnográfico. Las posibilidades de estudio pueden ir en el sentido de particularizarlas, es decir, confrontar la literatura existente de registros previos a fin de observar si hay similitudes o particularidades en las comunidades, o bien, registrarlas por primera vez. Aquí se pueden echar manos de varias habilidades antropológicas para obtener información en comunidades donde hay una fuerte historia oral. Esto también es importante enfatizarlo por cuanto dejar en claro que no se requiere necesariamente una comunidad indígena para hacer este tipo de trabajos. Asimismo, aunque bien no entraría necesariamente en el terreno de lo novohispano, pero los registros musicales son igualmente importantes de estudiar y analizar desde el punto de vista patrimonial.

En suma, si fuera posible ofrecer una recapitulación de esta mirada crítica a la asignatura de Historia al analizar los contenidos de la Conquista y el virreinato, se pondría en -primer lugar- contextualizar

desde el punto de vista histórico el proceso que dio origen a la Nueva España en los niveles sociales, económicos, políticos y religiosos, desde el cual se desprenderían aquellas instituciones que dieron origen al patrimonio que contemplamos hoy, como es el de la evangelización y las órdenes mendicantes, aunque también será importante repasar algo de ciertas incursiones militares allende la antigua frontera mesoamericana-chichimeca, por ejemplo y llegar a ejemplos representativos que puedan contemplarse y si se dan las condiciones logísticas y sanitarias, puedan visitarse. De esto será también dar un repaso a otros elementos patrimoniales como documentos, expresiones festivas, de lenguaje, entre otras. De esta forma, la comunidad escolar tendría amplias opciones de estudio en un momento en el que estará definiendo su proyecto de titulación, o bien el que rijan sus trabajos profesionales a futuro.

Por último, señalar que la enseñanza de la Conquista se entenderá de manera crítica y reflexiva, que las discusiones estarán centradas en su posible comprensión. Con todo, en formar al docente con esa visión que se exige del científico social, pero también del liderazgo simbólico para tomar parte de acciones que permitan la investigación, difusión y tratamiento del legado hispano que, a 500 años de distancia, debe repensarse más que nunca.

## Referencias

- ADN Opinión. (2022, 14 de marzo). Libro 'Historia del pueblo mexicano'. <https://www.youtube.com/watch?v=rF-ALnlujM&t=359s>
- Amador Tello, J. (2019, 4 de abril). Perdón histórico. El atrevimiento del presidente. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/cultura/2019/4/4/perdon-historico-el-atrevimiento-del-presidente-222783.html>
- BBC News. (2022, 10 de febrero). *México y España: qué quiso decir AMLO con la idea de "pausar" las relaciones entre ambos países.*

[https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-60339770.](https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-60339770)

Camba Ludlow, Ú. (2021). 10 mitos populares de la Conquista”. *Relatos e historias en México*, 14(157), 41-58.

El País (25 de marzo de 2019). *López Obrador pide al Rey que España se disculpe por los abusos de la conquista.*  
[https://www.youtube.com/watch?v=QXSvRJIYRwI.](https://www.youtube.com/watch?v=QXSvRJIYRwI)

El País (2022, 16 de diciembre). *Presidente de México dice que no hay ‘actitud de respeto’ de parte de España.*  
[https://www.youtube.com/watch?v=3iSeHpymR5w.](https://www.youtube.com/watch?v=3iSeHpymR5w)

Expansión Política (2022, 19 de enero de). ¿Doctrina de la 4T? Estos son los nuevos libros de Historia que causan polémica.  
*Expansión Política.*  
[https://politica.expansion.mx/mexico/2022/01/19/nuevos-libros-de-historia-4t-polemica.](https://politica.expansion.mx/mexico/2022/01/19/nuevos-libros-de-historia-4t-polemica)

González y González, L. (1983). Usos y abusos de la historiografía mexicana actual. En *Panorama actual de la historiografía mexicana* (pp. 5-15).

Hobsbawm, E. (1999). *Gente poco corriente. Resistencia, rebelión y jazz.* Editorial Crítica.

INAH TV (2022, 13 de enero de). *Presentación libro México Grandeza y Diversidad en la conferencia matutina, a cargo de Diego Prieto.*  
[https://www.youtube.com/watch?v=7EWyFdDnewM&t=329s.](https://www.youtube.com/watch?v=7EWyFdDnewM&t=329s)

Krauze, E. (2006). “El mesías tropical”. *Letras Libres*, 7(90), 15-24.

Krauze, E. (2019). “El presidente historiador”. *Letras Libres*, 21(241), 12-27.

López Obrador, A. M. (2021, 13 de agosto). *500 años de Resistencia Indígena. 1521, México-Tenochtitlan.*  
<https://www.youtube.com/watch?v=3k7uzQc3Thc&t=3236s>

Martínez Baracs, R. (2021). El impacto de la conquista. En D. Prieto Hernández y A. Castilleja González (Eds.), *México. Grandeza y diversidad* (pp. 195-213). Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Mateos Vega, M. (2022, 15 de enero). Historia del pueblo mexicano resalta las luchas que ha resistido la nación. *La Jornada.*  
<https://www.jornada.com.mx/notas/2022/01/15/cultura/histori>

[a-del-pueblo-mexicano-resalta-las-luchas-que-ha-resistido-la-nacion/](#)

- Navarrete, F. (2021a). Cuatro falsas lecciones y cuatro legados problemáticos. *Proceso. Edición Especial. 500 años de la Conquista. Verdades y mentiras*, 44 (60), 64-67.
- Navarrete, F. (2021b). La Conquista desde hace 500 años. En E. Villegas Megías y F. Ávila Espinosa (Eds.), *Historia del pueblo mexicano* (pp. 19-39). Coordinación de Memoria Histórica y Cultural de México / Secretaría de Educación Pública / Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México / Lotería Nacional.
- Osorio, C. (2021, 30 de julio). Federico Navarrete: “No puede haber solo perdón si no hay justicia. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2021-07-31/federico-navarrete-no-puede-haber-solo-perdon-si-no-hay-justicia.html>
- Páramo, O. (2019, 9 de abril). México no debe pedir disculpas a España. En *UNAM global. De la comunidad para la comunidad*. <https://unamglobal.unam.mx/mexico-no-tiene-que-pedir-disculpas-a-espana-debe-ser-autocritico-y-admitir-sus-faltas/>
- Pantoja, J. (2021). Invenciones historiográficas. *Proceso. Edición Especial. 500 años de la Conquista. Verdades y mentiras*, 44(60), 74-81.
- Restall, M. (2002). *Los siete mitos de la conquista española*. Paidós.
- Ruiz Medrano, E. (2021). El mundo colonial: sociedad, poder e instituciones En D. Prieto Hernández y A. Castilleja González (Eds.), *México. Grandeza y diversidad* (pp. 217-238). Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2021). *Historia. Cuarto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2022). *Avance del contenido del programa sintético de la fase 4 [Material en proceso de construcción]*. Secretaría de Educación Pública.
- Wiersma, J. M. (2009). Politics of the Past: The Use and Abuse of History. In Hannes Swoboda y Jan Marinus Wiersma (Eds.), *Politics of the Past: The Use and Abuse of History* (pp. 15-27).

Zepeda, B. (2015). *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855-1876)*. Fondo de Cultura Económica.

## Maestras zacatecanas “de pega, de patente y de bombo” y su impacto social: hacia un legado emancipador en los primeros años del siglo XX

Zacatecas teachers “de pega, de patente and de bombo” and their social impact: Towards an emancipatory legacy in the early years of the 20th century

Norma Gutiérrez Hernández\*  
Ana María del Socorro García García\*\*

\* Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas (México). Es doctora en Historia por la UNAM. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “Saberes y prácticas educativas de género a principios del siglo XX. Un análisis a partir del texto ‘Corazón. Diario de una niña’” (2022) e “Historia, educación y género: saberes, protagonistas y perspectivas, siglos XIX-XXI” (2023). Cuenta con reconocimiento al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores. Es integrante de la SOMEHIDE y del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Sus temas de interés son historia de la educación e historia de las mujeres, siglos XIX-XXI. Correo electrónico: [normagutierrez17@uaz.edu.mx](mailto:normagutierrez17@uaz.edu.mx)

 <https://orcid.org/0000-0002-6861-2690>

\*\* Profesora-investigadora de la Universidad Veracruzana (México). Es Doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre sus publicaciones recientes están “El alma de la patria, libro para el desarrollo personal de las niñas de educación primaria. El deber ser de lo femenino” y “Los textos de lectura. El proyecto Veracruz. Libro de lectura, de 1919” (2022). Cuenta con los reconocimientos al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. SUS temas de interés son la historia de la educación y de las mujeres. Correo electrónico: [mgarcia@uv.mx](mailto:mgarcia@uv.mx)

 <https://orcid.org/0000-0002-5641-1955>

---

### Historial editorial

Recibido: 13-febrero-2023

Aceptado: 14-mayo-2023

Publicado: 31-julio-2023

---



---

**Maestras zacatecanas “de pega, de patente y de bombo” y su impacto social: hacia un legado emancipador en los primeros años del siglo XX**

**Resumen**

El presente texto tiene como hilo conductor a las maestras zacatecanas de finales del siglo XIX y los primeros años del XX. De esta manera, el trabajo recupera, a partir de fuentes primarias y secundarias, la cultura escolar que definió a estas profesoras, sobre todo sus saberes y algunas prácticas educativas. En torno a esto, se alude a un plan de estudios asimétrico, a partir del cual hay una incipiente toma de conciencia de género en algunas de ellas, también como resultado del “asomo” del feminismo desde el último tercio de la centuria decimonónica. En sintonía con lo anterior, la investigación también refiere, a partir de una serie de artículos de tinte católico en la prensa local (escritos con seguridad por una pluma masculina), el impacto de las profesoras zacatecanas en el escenario social, no tan sólo en términos cuantitativos, al presidir las plazas rurales en la entidad, sino los cambios cualitativos sobre su formación educativa y actuar social en los albores del nuevo siglo, a diferencia de lo que les definió en las décadas previas. Así, se advierte una mayor presencia de las maestras zacatecanas en el ámbito público, detonante que incidió de manera gradual en un desdibujamiento del modelo magisterial femenino del siglo XIX.

**Palabras Clave:** Profesoras, cultura escolar, educación y género.

**Zacatecas teachers “de pega, de patente and de bombo” and their social impact: Towards an emancipatory legacy in the early years of the 20th century**

**Abstract**

The present text has as its guiding theme, the Zacatecan teachers of the late 19th century and the early years of the 20th. In this way, the work alludes to primary and secondary sources, and to the school culture that defined these teachers, especially their knowledge and some educational practices. In regard to this, an asymmetrical study plan is alluded to, from which there is an emerging awareness of gender in some of them, also as a result of the “arrival” of feminism since the last third of the nineteenth century. In connection with the above, the research also deliberates, based on a series of articles with a Catholic tinge in the local press (certainly written by a male pen), the impact of Zacatecan female teachers on the social scenario, not only on quantitative terms, by presiding over the rural squares in the entity, but the qualitative changes in their educational formation and social action at the dawn of the new century, unlike what defined them in previous decades. Thus, a greater presence of women teachers from Zacatecas in the public sphere is noted, which gradually led to a disappearance of the female teaching model of the 19th century.

**Keywords:** Teachers, school culture, education and gender.

---

**Maîtresses zacatecanas "de Pega, de Brevet et de Battage" et leur impact social: vers un héritage émancipateur au début du XXe siècle**

**Résumé:**

Ce texte a pour fil conducteur les maîtresses zacatecaines del fin du XIXe et du début du XXe siècle. Ainsi, le travail récupère, à partir de sources primaires et secondaires, la culture scolaire qui a défini ces enseignantes, surtout leurs savoirs et certaines pratiques éducatives. Autour de cela, on fait allusion à un programme asymétrique, à partir duquel il y a une prise de conscience de genre naissante dans certaines d'entre elles, également à la suite del"éclipse" du féminisme depuis le dernier tiers du XIXe siècle. En accord avec ce qui précède, l'enquête porte également, à partir d'une série d'articles de teinte catholique dans la presse locale (écrits avec certitude par une plume masculine), sur l'impact des enseignantes zacatecas sur la scène sociale, non seulement en termes quantitatifs, en présidant les places rurales dans l'entité, mais les changements qualitatifs sur leur formation éducative et agir social à l'aube du nouveau siècle, contrairement à ce qui les ha définis dans les décennies précédentes. Ainsi, on constate une présence accrue des maîtresses zacatecanas dans le domaine public, détonant progressivement un flou du modèle enseignant féminin du XIXe siècle.

**Mots-clés:** Enseignantes, Culture scolaire, Éducation Genre, Enseignantes.

**Nauczycielki z Zacatecas "na pokaz, patentowane i z bębniem" oraz ich społeczny wpływ: ku dziedzictwu emancypacyjnemu w pierwszych latach XX wieku**

**Streszczenie:**

Niniejszy tekst ma na celu skoncentrowanie się na nauczycielkach z Zacatecas pod koniec XIX wieku i w pierwszych latach XX wieku. Praca ta przywraca do życia kulturę szkolną, która określiła te nauczycielki, w oparciu o źródła pierwotne i wtórne, zwłaszcza ich wiedzę i niektóre praktyki edukacyjne. W związku z tym odnosi się do niesymetrycznego programu nauczania, który dał początek się rozwijającej świadomości płci wśród niektórych z nich, również jako rezultat "zaświatów" feminizmu od ostatniej trzecji dziewiętnastego wieku. Zgodnie z tym, badania odnoszą się również do wpływu nauczycielek z Zacatecas na scenę społeczną, nie tylko pod względem ilościowym, pełniąc rolę w wiejskich miejscowościach w regionie, ale również zmiany jakościowe w ich edukacji i działaniach społecznych na początku nowego wieku, w przeciwieństwie do tego, co określało je w poprzednich dekadach. W ten sposób zauważa się większą obecność nauczycielek z Zacatecas w przestrzeni publicznej, co stopniowo wpłynęło na zacieranie się żeńskiego modelu nauczycielskiego z XIX wieku.

**Słowa kluczowe:** Nauczycielki, kultura szkolna, edukacja i płeć.

## Marco introductorio

El siglo XIX brindó a las mexicanas la posibilidad de una formación académica y, a partir de esta, poder inscribirse en un ámbito laboral asalariado desde un capital educativo, con lo cual, de manera gradual fueron adquiriendo mayores parámetros de independencia económica; así como reconocimiento social, lo que incidió, gradualmente, en un mayor desenvolvimiento en la esfera pública. En este sentido, se precisa que las mujeres en este periodo, de manera paulatina pudieron transitar hacia mejores y más posibilidades educativas, teniendo como marco contextual el rico entramado de progreso y modernización que también las convocó, de la mano de un Estado educador que determinó como obligatoria, gratuita, laica y uniforme la educación, aunque no con las mismas oportunidades que brindó a los varones (Gutiérrez, 2013). Así, la escuela se convirtió en una extensión del orden social, reproduciendo las asimetrías de género<sup>1</sup> que imperaban en él.

En realidad, no pudo haber sido de otra manera, en tanto que se tenía como directriz la herencia ilustrada del siglo XVIII: “Según las ideas educativas vigentes entonces, hombres y mujeres fueron creados por Dios para desempeñar destinos sociales distintos y, en consecuencia, también su educación debía ser muy diferenciada” (Subirats, 1994, p. 50). Así, la educación femenina se centró en la triada madre-esposama de casa, particularmente como formadoras de ciudadanos.

En esta perspectiva, una influencia educativa notable en México y otras latitudes geográficas fue el filósofo ginebrino Juan Jacobo Rousseau, considerado “el padre de la pedagogía de la subordinación de la mujer (...) [*quien*] tendrá una influencia decisiva sobre las propuestas pedagógicas de los dos siglos venideros” (Subirats, 1994, p. 51).

En este tenor, es importante precisar que, en el último tercio del siglo XIX, con el contexto del asomo del feminismo (Tuñón, 1998), algunas figuras de este género y una que otra masculina<sup>2</sup> alzaron la voz frente a los contenidos educativos asignados a las mexicanas, cuestionando

el enfoque de estos y algunas diferencias que advertían en relación con los varones, todo lo cual tuvo repercusiones en la centuria siguiente.

Así, el siglo XIX fue testigo de una incursión femenina incipiente - sobre todo de sectores de la clase media- y con matices de género. La llegada de las mujeres a las aulas de los planteles escolares, se erigió en punta de lanza para una mayor presencia y visibilidad en el mundo público, con una incidencia determinante para sus congéneres, al “abrirles camino”, impulsarlas y motivarlas a transitarlo, pese a los fuertes escollos y limitantes que encontraron en él, pero a fin de cuentas, un trayecto propio que comenzaron a forjar, con lo que se accionó un importante desarrollo educativo con rostro de mujer, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, determinante para los logros que tuvieron en este periodo y que se erige en uno de los triunfos más importantes del siglo pasado que a la fecha persiste: la lucha femenina y feminista.

En esta investigación, se dará cuenta de la realidad de las zacatecanas en los primeros años del siglo XX, analizando la educación que tuvieron y la cultura escolar que les caracterizó, con un énfasis importante en las maestras, en aras de advertir el sendero por el que se desplazaron y cuál fue el impacto de ello; a la par, se pretende rescatar algo de su legado, como parte de la memoria histórica femenina y feminista en la entidad.

La metodología que retoma la investigación es de carácter histórica, particularmente con un análisis de fuentes primarias, sobre todo hemerográficas; a través de las cuales y, en conjunto con marcos bibliográficos especializados, se construye una interpretación histórica que transita en el binomio pasado-presente y da cuenta de la impronta de las maestras decimonónicas zacatecanas en las primeras décadas del siglo XX e, incluso, en la actualidad.

## Cultura escolar: nociones elementales

El término de cultura escolar tiene un exponente pionero, el historiador Julia (1995), quien lo define de la siguiente manera: “conjunto de *normas* que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de *prácticas* que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (p. 131. Énfasis en el original).

De acuerdo con el autor, dichas normas y prácticas obedecen a propósitos específicos, que cambian según los contextos. En esta tesitura, se precisa que estas “no pueden ser analizadas sin tener en cuenta el cuerpo profesional de los agentes (...) [*quienes establecen*] los dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación, es decir, instructores [*e instructoras*] y profesores [*y profesoras*]” (Julia, 1995, p. 131).

En este sentido, el concepto de cultura escolar es determinante para entender las configuraciones de las y los sujetos en los contextos educativos, en tanto que funge como dispositivo de socialización que articula lineamientos, saberes y prácticas educativas que hablan de un contexto social determinado. Asimismo, es importante poner de relieve que la cultura escolar precisa definiciones educativas en función del sexo, en tanto que la formación de las generaciones no ha obedecido a un proyecto, sino a dos, en correspondencia con un orden social de género.

A tono con lo anterior, la cultura escolar contribuye a una mayor comprensión de los procesos formativos, puesto que permite historizar los procesos de regulación, disciplina y currículum formal y “oculto”,<sup>3</sup> que transversalizan los contenidos educativos.

De esta manera, como precisa Meschiany (2016), la cultura escolar como categoría de análisis, se estructura en dos dimensiones: el tiempo y el espacio. La caracterización que brinda para cada dimensión es oportuna. La primera de ellas, el tiempo:

refiere a la distribución de los saberes y la organización escolar en un *cronosistema* que ordena la vida de la institución educativa y remite a la construcción social del currículum y las disciplinas escolares. Las prescripciones de este “orden del tiempo” educativo configuran la infancia y su sociabilidad, además de regular el oficio de enseñante (p. 9. Énfasis en el original).

Por otro lado, sobre el espacio, la autora puntualiza que hace alusión a:

la materialidad de la escuela, es decir la disposición, distribución y usos del espacio escolar. El aula, pero también los patios y otros lugares donde acontece la educación. El material didáctico, los medios de enseñanza [y la profesora] y de instrucción del alumno [y la alumna]; la arquitectura escolar y su mobiliario: los bancos, las sillas, las pizarras y todo el marco de imposiciones y disposiciones que lo prescriben (Meschiany, 2016, p. 9).

Visto en estos términos, la cultura escolar refiere un contexto histórico específico, en tanto que las dimensiones de tiempo y espacio cambian de un escenario geográfico y temporal a otro; por ello, en la actualidad, la cultura escolar femenina dista de la que recibieron las mexicanas en la primera mitad del siglo XX y, con seguridad, también será diferente en un futuro para las nuevas generaciones de mujeres.

Ahora bien, es importante precisar que en virtud de que la escuela es un brazo articulador del Estado, la cultura escolar que se implanta en un contexto determinado por medio de sus agentes, implica un control social, situación que determina relaciones de poder. Esta anotación es importante subrayarla, porque en relación con las mujeres, hay una mayor impronta de aquél en los procesos y prácticas escolares.

Finalmente, es oportuno señalar cómo la cultura escolar determina una participación distinta entre hombres y mujeres en el ámbito público, hecho que en gran medida explica la presencia y el

desarrollo educativo que han tenido los sexos en las formaciones educativas; a la par de las definiciones sociales que de ello ha resultado, por ejemplo, su participación en puestos de toma de decisiones.

### **Saberes y prácticas de género de las zacatecanas en el último tercio del siglo XIX: un punto de partida**

Cronológicamente, el último tercio del siglo XIX corresponde al Porfiriato, etapa de la historia nacional en la que se enarbó un proyecto de modernización y progreso. Lo anterior con un eco importante en la educación, por lo que se considera el inicio de la educación moderna en el país, aunque como bien señala Bazant (1993), sobre todo, aciertos en calidad, más que en cantidad, en tanto que hubo algún incremento en la matrícula escolar, “pero el índice de alfabetismo apenas aumentó. El crecimiento no se dio ahí, sino en toda la pila de ideologías y debates que transformaron y adoptaron como propia la modernidad en educación” (p. 15).

En términos de la cultura escolar de las zacatecanas en las postrimerías del siglo XIX, se consideran aprendizajes de género centrados en el espacio doméstico y familiar; desde el Estado educador hay una premisa de la educación femenina centrada en la triada madre-esposa-ama de casa (Gutiérrez, 2013), con una correspondencia importante a nivel nacional e internacional.

El énfasis en el proyecto educativo de las mujeres, prácticamente obedeció a su rol como formadoras de ciudadanos, literal no ciudadanas,<sup>4</sup> de acuerdo a los cambios que se habían llevado a cabo durante el México Independiente:

El proceso de secularización del Estado y de la sociedad que se dio a partir de las Leyes de Reforma tuvo un impacto trascendente en la vida de las mujeres. El triunfo del proyecto liberal implicó la liquidación de las disposiciones

novohispanas supervivientes. El modelo del marianismo, que había imperado durante la etapa novohispana, empezó a cambiar. La mujer ya no debía ser imagen y semejanza de la virgen María ni procrear hijos para la Santa Madre Iglesia, sino ciudadanos para el Estado. Para cambiar las estructuras coloniales subsistentes se requería de la participación de la mujer, y ésta debía instruirse para fortalecer al Estado mexicano (Galeana, 2018, pp. 78-79).

No obstante, fue incuestionable que esta tarea liberal asignada a las mexicanas fue articulada desde la conceptualización que se tenía del llamado “sexo débil”, por lo que en ningún momento se buscó su emancipación o mejoramiento, sino que fueran parte de la maquinaria estatal para conformar uno de los dos proyectos educativos, en correspondencia con un orden social. Para llevar a cabo esto, la convocatoria de educar a las mujeres fue incuestionable, pero tuvieron un matiz distinto, como diferente era su signo social.

López (2006) abona a esta reflexión:

Para entender los sentidos y las representaciones sociales de lo femenino es necesario comprender la existencia de un sistema normativo y simbólico que permea la vida cotidiana en las instituciones que, como la familia y la escuela, educan y socializan a los miembros de una sociedad (...) La mirada de género a la historia de la educación nos puede ayudar a identificar, por ejemplo, dispositivos o instituciones escolares del Estado o del clero, que en las diferentes sociedades han funcionado para formar los hombres y las mujeres que considera socialmente necesarios (p. 6).

En este sentido, desde un ámbito escolar, el currículum fue asimétrico para niños y niñas, como también lo fueron las prácticas educativas, comenzando por la conformación en las aulas, en relación a su carácter sexual y no mixto, es decir, niños con profesores y niñas con maestras.<sup>5</sup>



Con base en lo anterior, una de las asignaturas de género por excelencia fue la de Economía doméstica, curso en el que se delineaban los conocimientos que debían adquirir las niñas para el ejercicio de su función social. Al respecto, es oportuno señalar que los contenidos de esta materia no tan sólo eran motivo de estudio en la asignatura, sino que se erigían en un eje transversal de género en la cultura organizacional de los centros escolares femeninos, con un impacto contundente.<sup>6</sup>

El objetivo que se perseguía con el curso de Economía doméstica era “concientizarlas del papel que habrían de desempeñar como formadoras del núcleo familiar” (Hurtado, 2010, p. 231). Por consiguiente, el programa temático en dicha asignatura tenía una correspondencia de género: bienestar de la familia, salud del cuerpo, aprovechamiento de los recursos económicos, tareas domésticas y familiares, entre los centrales (Hurtado, 2010; Gutiérrez, 2019).

El enfoque de esta asignatura era eminentemente práctico y como se ha señalado, además del legado didáctico que se le imprimía en términos de una “pedagogía de la subordinación femenina”, también tenía un móvil económico, en relación con el buen uso y optimización de los recursos económicos al interior del hogar, mismo que recaía exclusivamente en las mujeres:

El aprendizaje de esta disciplina ayudó a la economía familiar al elaborar ellas mismas sus productos de limpieza para el hogar y su persona, artículos decorativos y enseres domésticos, así como para mejorar su salud y alimentación, aprovechando los recursos naturales, la cría de animales y la industrialización casera de sus productos (Hurtado, 2010, p. 250).

176

Estos saberes y prácticas de género en este periodo fueron el denominador común en los dispositivos pedagógicos por excelencia de las escuelas de niñas, a saber: los libros de texto y los manuales (Hurtado, 2010; Gutiérrez, 2019; Gutiérrez, 2022a). En estos textos, verdaderos decálogos o “deberes ser” de las mujeres desde un

currículum formal, se les iba delineando gradualmente la misión que tenían en la sociedad, lo que incidió rotundamente en su ingreso tardío a una formación educativa poselemental y, sin duda, su presencia inequitativa en los puestos de toma de decisiones de esa época, incluso, con repercusiones en la actualidad. En esta tesitura, es importante resaltar que estos conocimientos de género que recibían las alumnas, también eran el soporte curricular de sus maestras en las Normales.

### **Agentes de la cultura escolar: las maestras zacatecanas en los primeros años del siglo XX**

En general, la presencia de las mexicanas a principios del siglo XX tuvo una mayor incidencia en el ámbito público, en buena medida como resultado de su participación en la Revolución Mexicana, como ha señalado una pionera de la historia de las mujeres en México (Tuñón, 1998). Sin embargo, es oportuno dilucidar en el lienzo de la historia, los claroscuros, particularmente en términos de los matices locales, en tanto que la historiografía ha dado cuenta de cómo los lineamientos nacionales, con frecuencia no tienen eco o una correspondencia al interior del país.

En esta perspectiva, se plantea que, en los inicios del siglo XX en Zacatecas, estuvieron vigentes los saberes de género de los años previos, de tal forma que el arribo de las primeras décadas de la nueva centuria, no significó cambios sustanciales en la cultura escolar de las zacatecanas, sino hasta algunos años después; aunque sí hubo algunos cuestionamientos, particularmente por la inequidad que privaba en relación con los hombres.

Lo anterior, tuvo también un aliado en el escenario contextual, en tanto que el feminismo ya había arribado al país (Tuñón, 1998). Así, hubo algunas voces femeninas que manifestaron inconformidades, con un carácter emancipador. Este hecho es importante, porque a diferencia de lo que pasó en el último tercio del siglo XIX, donde hubo una “cultura del silencio” por parte de las zacatecanas en la

prensa; en el siguiente siglo, sí hubo más participaciones de mujeres, alzando su voz públicamente, o bien, con algunos señalamientos en los rotativos.

En torno a lo primero, tal fue el caso de la alumna normalista Carmen Castro, quien en 1910, en la ceremonia de fin de cursos de la Escuela Normal de Señoritas, con un discurso titulado "La condición de la mujer", convocó a las zacatecanas para que demandaran una igualdad educativa y salarial, al mismo tiempo que puntualizaba la doble jornada que les correspondía a ellas:

no sólo debe educarse para que sea una máquina, que trabaja día y noche para sacar una pequeñísima ganancia, que apenas le basta para vivir; mientras que el hombre trabajando lo mismo o menos, ganan lo bastante para su subsistencia y aún puede crearse una posición desahogada. También debe combatirse la preocupación de que la mujer no debe trabajar más que en su hogar, haciéndola así que no aspire nunca a valerse por sí misma, a crearse una posición independiente (Archivo Histórico "Salvador Vidal" de la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" [AHSVBENMAC]), citado por Gutiérrez, 2013, p. 380).

Estas palabras, que se erigen en un antecedente importante de la memoria femenina y feminista de las zacatecanas, hacen eco a otros lineamientos de esta índole, que también alumnas normalistas realizaron en otros escenarios geográficos del país, como en Veracruz, en los documentos que hicieron para la obtención de su grado (Gutiérrez, 2022b).

178

En este sentido, se tienen dos tipos de discursos femeninos: quienes advierten los sesgos de género en la condición y situación de su sexo y los que enfatizan su permanencia como madres, esposas y amas de casa. Esto, particularmente visibilizado tanto en el ámbito educativo, como en la prensa local, binomio que tuvo una correspondencia. De este modo, hubo una coexistencia de lineamientos de género, tanto aquellos que enfatizaban el constreñimiento de las mujeres a un

espacio doméstico y familiar, como los que enarbolaban un discurso de avanzada, en términos de una emancipación femenina.

En este tenor, es importante comentar que justamente las maestras o estudiantes normalistas, a partir de su capital educativo, fueron quienes visibilizaron algunas asimetrías de género. Sin embargo, esta realidad no fue uniforme entre todo el magisterio femenino, en gran medida porque una mayoría de las maestras adolecía de una formación educativa en este periodo; es decir, hubo una cantidad significativa de profesoras empíricas (maestras que no habían pisado una Normal), hecho que tuvo una correspondencia a nivel nacional; a la par que una feminización del magisterio, ambas situaciones desde finales del siglo XIX, como ha sido ampliamente documentado (El Colegio de San Luis, 2001).

Lo anterior queda visibilizado en distintos informes que aparecieron el *Boletín de Instrucción Primaria*, publicación pedagógica que desde principios de siglo daba cuenta de la situación educativa en la entidad. De esta manera, por citar un ejemplo, de diciembre de 1911 a febrero de 1912, hubo 194 nombramientos de figuras docentes, de las cuales 129 correspondieron a mujeres (66%) y sólo 65 (34%) a hombres (*El Boletín de Instrucción Primaria*, 1912). Con base en lo señalado, prácticamente casi en una equivalencia de 2 a 1 estaba la representación de las profesoras, respecto de sus homólogos.

En cuanto al número del profesorado que había validado su trabajo con estudios profesionales, la realidad no era muy halagüeña, aunque es importante resaltar que fue algo común en el país, es decir, iban en sintonía con el paisaje nacional, en tanto que el número de maestras que habían pisado las aulas de la Normal era de reducidas dimensiones, situación que también incluía al magisterio masculino.<sup>7</sup> Es importante poner de relieve que este panorama no excluía a quienes se desempeñaban fuera del ámbito público, es decir en el servicio privado, por lo que se demandó la mejora en los cuadros magisteriales, ante la falta de preparación de quienes fungían como personas formadoras.

La siguiente nota en la prensa local –particularmente, de tinte católico-, aludió a esta situación, incluso, puntualizándolo desde el título “Insuficiencia de las profesoras”:

La insuficiencia intelectual, moral y religiosa de las institutrices y simples profesoras que se consagran a la educación particular de las niñas y aun de las señoritas jóvenes, viene siendo hace tiempo un general motivo de queja de parte de muchas honorables familias. Hoy nos vemos en el triste deber de demostrar como (*sic*) estas quejas son con frecuencia legítimas [...]. En lo intelectual no hay para qué decirlo, la insuficiencia de una institutriz que nada ha aprendido, es manifiesta, si se atiende á (*sic*) que el saber es condición indispensable de toda enseñanza, por simple y elemental que ella sea (*La Academia. Semanario Católico de Educación y Cultura Intelectual*, 1909, p. 3).

El artículo en cuestión, que por cierto no viene firmado, pero se infiere es de una pluma masculina, hace una clasificación del tipo de profesoras que alude; así, las distribuye despectivamente en los siguientes grupos: “de pega, de patente y de bombo”. La descripción que hace de estos tres tipos de profesoras, da cuenta de la percepción de la cultura escolar de las profesoras zacatecanas y su impacto social, por lo que se considerará la caracterización que se hace de los grupos, en sintonía con lo señalado líneas arriba.

Las maestras de “pega”, son jóvenes de buena cuna u origen, pero sin ninguna preparación en el magisterio. Estas figuras docentes “se reclutan generalmente entre las víctimas de una posición social sin salida”. Los motivos por los que ingresan a las filas magisteriales se vinculan con las siguientes causales: no fueron merecedoras de un anillo matrimonial, no pudieron insertarse en otras carreras “propias” para su sexo, por la falta de una preparación adecuada, o no voltearon a los oficios manuales “por los prejuicios del medio en que han vivido”. De esta manera, sin marido, diploma o interés por incursionar en algunos oficios propios de su sexo, como “la confección de trajes y sombreros”, optan por el magisterio “cuando se

ven precisadas a ganarse por sí mismas la vida” (*La Academia. Semanario Católico de Educación y Cultura Intelectual*, 1909, p. 3).

Es interesante resaltar cómo el artículo pondera a este tipo de profesoras por encima de los otros dos, en tanto que les reconoce un mayor caudal de sentimientos religiosos y formación moral, elementos que van a tono con el tipo de educación que se exalta desde un discurso educativo católico, muy por encima de un bagaje cognitivo. A la par, este posicionamiento católico, también da cuenta de un enfrentamiento con el Estado educador, potestad que va en otra dirección, estimando una legitimidad educativa de la sociedad, a partir de un concepto de la educación que desde los últimos años del siglo XIX estaba atendiendo a una moral laica, en detrimento de una de carácter religioso.

De acuerdo al señalado rotativo católico, el segundo grupo de maestras, las “de patente”, eran aquellas que tenían un título, pero también les caracterizaba un menor conocimiento “en recursos morales”. En este sentido, se advierte la aversión que se tenía frente a la definición del Estado por implementar un currículum escolar laico en todos sus niveles educativos, incluyendo los estudios normalistas; al mismo tiempo que, se trasluce la influencia ideológica que estaban generando las maestras en las niñas, particularmente las que estuvieron respaldadas por una formación educativa, en tanto que el capital educativo adquirido incidía en una incipiente deconstrucción de género, situación que gradualmente no mantendría vigentes las máximas católicas que las mentes conservadoras querían perpetuar. Por consiguiente, no extraña la caracterización que se brinda para el segundo tipo de profesoras:

¿Qué influencia religiosa puede tener, en efecto, una persona formada en la escuela donde se preceptúa una esterilizante neutralidad? ¿Qué hay que esperar de mujeres cuyo espíritu está disecado, cuyo corazón está rebosante de acritud y en quienes la caridad no ha germinado? Conservan algunas creencias, es verdad, y hasta observan algunas religiosas prácticas; más el amor divino ese fuego sagrado y desconocido al alma que en sí misma no ha llevado ¿cómo produciría en

ellas una chispa que fuese a inflamar el alma tierna e inocente de sus discípulas? (*La Academia. Semanario Católico de Educación y Cultura Intelectual*, 1909, p. 3).

Es importante comentar que Zacatecas, con base en su participación en los congresos nacionales de instrucción pública del siglo XIX y los resolutivos emanados de estos foros, desde la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1891, se establecieron los preceptos del laicismo, la uniformidad, la gratuidad y la obligatoriedad, mismos que fueron los derroteros de la educación nacional (Gutiérrez, 2013).

Las profesoras "de patente" fueron caracterizadas como mujeres de una cuna humilde, "hijas de artesanos o de empleados de segundo orden", quienes a decir del periódico tenían "inteligencias mediocres", en gran medida por el contexto familiar del que venían: "¿quién por otra parte, ha educado a esta joven? ¿Son acaso sus dignos padres? (...) su padre es un obrero honrado y su madre una mujer humilde, sin arte y sin letras" (*La Academia. Semanario Católico de Educación y Cultura Intelectual*, 1909, p. 3). Estas palabras son valiosas, en términos de los datos que brindan: en gran medida, las jóvenes de una condición humilde son las que seguían estudiando en la Normal de Señoritas de la capital, seguramente gracias al subsidio de una beca, ante la incapacidad económica de su contexto familiar; también, la cita trasluce la ingente cantidad de zacatecanas analfabetas.

Finalmente, el *Semanario Católico de Educación y Cultura Intelectual* muestra los rasgos distintivos de las maestras "de bombo": les definía una pretendida riqueza en su formación educativa, es decir, tenían conocimientos enciclopédicos y, en este tenor, "dan a entender que todo lo saben, pretendiendo por ende poseer las mayores aptitudes para el desempeño de sus importantes funciones" (1909, p. 3). Asimismo:

Las profesoras de *bombo*, o enciclopédicas son como el nombre lo indica, las que lo saben todo (*omniscias* o Marisabidillas, como acá decimos). Hablan las lenguas vivas, conocen la historia, la literatura, la geografía, las ciencias naturales (botánica, astronomía, química, física, cosmografía, etc., etc.); tocan el piano y hacen dibujo y pintura. Ordinariamente no tienen diploma; ni ¿para qué necesitan de él, cuando poseen todo ese fondo científico? Además, se han educado quizá en el extranjero (*La Academia. Semanario Católico de Educación y Cultura Intelectual*, 1909, p. 3. Énfasis en el original).

Estas “maestritas enciclopédicas” o “enciclopedias vivientes”, como peyorativamente también se les nombra, son consideradas con un impacto nulo en su alumnado en cuanto a cuestiones morales y religiosas, en tanto que a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tutelan, no generan “ni caracteres varoniles, ni almas de gran fuerza religiosa” (*La Academia. Semanario Católico de Educación y Cultura Intelectual*, 1909, p. 3).

Sin lugar a dudas, el acento principal en el “análisis” anónimo de este tipo de profesoras, era su bagaje cognitivo en distintos campos del conocimiento, con una deferencia importante: eran mujeres cultivadas, aún sin haber pisado las aulas de una Normal, conocían otros escenarios geográficos fuera del país y, por esto último, es muy probable que no hayan tenido un origen precario. Justamente, su capital educativo sin “patente” o diploma, era el peligro más letal que advertían las personas conservadoras, en tanto que posiblemente (como se infiere), no iban en sintonía con planteamientos educativos de tinte católico y, tal vez, hasta estaban desdibujando o estaban incidiendo en una formación distinta en su alumnado. Lo anterior, también en sintonía con los cambios contextuales que se estaban suscitando y la mirada distinta que se adquiere con el conocimiento de otros lugares.

Finalmente, en torno a este último tipo de maestras, llama la atención cómo existe en el ambiente un temor fundado por el avance de las “marisabidillas”. Incluso, algunos de los dispositivos más importante



de la cultura escolar, los libros, se referían a ellas en la misma línea del artículo católico referido.

De esta manera, en uno de los textos que se llevaban en este periodo (y desde finales del siglo XIX), en las escuelas públicas de niñas de Zacatecas, como en otros planteles del país, denominado *Rafaelita. Historia de una niña hacendosa*, la profesora Elisa Rodríguez,<sup>8</sup> en el cierre de cursos, se dirigió a sus alumnas en estos términos:

En la escuela no he tratado de formar de vosotras unas bachilleras o marisabidillas, sino mujeres completas, es decir, buenas hijas, esposas cumplidas y madres ilustradas: en una palabra, mujeres de su casa (...) la mujer debe ser sacerdotisa de la limpieza, del orden y de la previsión. La escuela (...) ilustra a la niña para que se haga mejor, con más inteligencia y mayor perfección las faenas propias de su sexo, no para que las abandone; para que sea consejera de sus padres, compañera cariñosa e instruida del esposo, y madre solícita que con sus conocimientos y su virtud eduque a sus hijos y los forme robustos de cuerpo, de sana inteligencia y de corazón recto (Rodríguez, citado por Gutiérrez, 2019 pp. 116-117).

En esta perspectiva, a tono con el proyecto educativo femenino que enarbolaba el Estado educador, sólo eran compatibles estudios elementales para ser mejores formadoras de ciudadanos, por lo que "las mujeres que sabían mucho no eran vistas con buenos ojos, en tanto que se apartaban del "ideal" que la naturaleza y el orden social les asignaba, de hecho, eran censuradas y señaladas despectivamente con el término de marisabidillas" (Gutiérrez, 2022a, p. 294).

184

El conocimiento empodera, por ello era tan peligroso en las maestras, porque eran formadoras de niñas, punto de referencia para sus educandas, fungían como modelo. La realidad histórica y presente nos muestra la impronta que algunas profesoras dejan en sus alumnas, particularmente el carácter emancipador de su condición de género, al ver con "lentes violeta".<sup>9</sup> Sobre el particular, recuérdese que el feminismo "asomó la cara" durante el Porfiriato (Tuñón, 1998),

enarbolado centralmente por algunas figuras que presidían procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, con base en lo anterior y a la luz de la fuente primaria señalada, es importante poner de relieve que el profesorado femenino, como agente central de la cultura escolar de las niñas y jóvenes en estos primeros años del siglo XX en Zacatecas, estuvo también conformado por mujeres pertenecientes a un escaño social alto, situación que en la centuria previa no ocurrió, tal como lo ha referido Gutiérrez (2013).

No obstante, lo que sí fue un elemento de continuidad en los albores del siglo XX, respecto de las últimas décadas del XIX, fue la feminización del profesorado, y las situaciones laborales de mayor desventaja en la que estuvieron las maestras, por ejemplo, cubriendo prácticamente las plazas que no estaban en los ámbitos citadinos, por lo que las escuelas rurales en Zacatecas tuvieron rostro de mujer desde el Porfiriato y los primeros años del siglo XX (Gutiérrez, 2013; *El Boletín de Instrucción Primaria*, 1912).

La cuestión de los lugares de desempeño laboral del magisterio fue significativa durante todo el siglo XIX y buena parte del XX, no sólo por lo que implicaba trabajar en un contexto rural, carente de servicios, frente a las comodidades que brindaba un ámbito citadino, sino porque había un tabulador salarial. En esta perspectiva, la Ley de Ingresos de 1910 clasificaba las escuelas de instrucción primaria en tres órdenes (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Tipos de escuelas en Zacatecas en 1910*

<b>Escuelas urbanas de primer orden. Instrucción elemental y superior</b>	
<b>Tipo de escuela</b>	<b>Cantidad</b>
Escuelas en la capital	2
Escuelas fuera de la capital	7
Escuelas de segunda clase	13
Escuelas de tercera clase	14

Escuelas de cuarta clase	10
<b>Escuelas de segundo orden. Instrucción elemental</b>	
Escuelas de primera clase en la ciudad capital	10
Escuelas de primera clase fuera de la capital	14
Escuelas de segunda clase	17
Escuelas de tercera clase	10
Escuelas de cuarta clase	24
<b>Escuelas de tercer orden. Escuelas rurales. Instrucción limitada</b>	
Escuelas de primera clase	17
Escuelas de segunda clase	24
Escuelas de tercera clase	44
Escuelas de cuarta clase	42
Escuelas de quinta clase	120

*Fuente:* elaboración propia a partir de *Ley de Ingresos. Presupuesto de egresos del estado de Zacatecas para el año de 1910*, pp. 26-30.

Con base en la Tabla I, es interesante precisar la clasificación tan exhaustiva de los planteles escolares, a la par de las diferencias salariales en cada una de ellas, incluso, dentro de un mismo orden, ya señaladas por Gutiérrez (2013). Además, se subraya que las escuelas de tercer orden, que por añadidura eran las más numerosas y donde se impartía una enseñanza rudimentaria o limitada, todas estaban a cargo de maestras (*Ley de Ingresos. Presupuesto de egresos del estado de Zacatecas para el año de 1910*, pp. 26-30).<sup>10</sup>

Por otro lado, se observa también a principios del siglo XX en Zacatecas, que hubo continuidad respecto a lo que venía sucediendo en la centuria anterior, en términos de establecer escuelas de niñas después de las de los varones, lo que denota una cuestión de género; diferentes fuentes primarias dan cuenta de ello, como la que comparte en su Informe el inspector del distrito sur:

Como en dicha escuela, por falta de una directora,<sup>11</sup> sólo se daba la enseñanza a los niños del lugar, las niñas carecían de escuela, sufriendo las fatales consecuencias de la ignorancia;

pero últimamente quedó establecida la enseñanza para niñas mediante la ayuda gratuita y espontánea (*sic*) de una joven hija del Director del establecimiento (*El Boletín de Instrucción Primaria*, 1907, p. 1).

En términos generales, hasta aquí una breve caracterización de las agentes de la cultura escolar de las zacatecanas en los primeros años del siglo XX.

### Consideraciones finales

A la luz de lo expuesto, se enfatiza cómo en los albores del siglo XX en Zacatecas, hubo una ambivalencia de género en la cultura escolar, por un lado hubo continuidad del proyecto educativo decimonónico de las mujeres en relación con su destino social, como protagonistas del contexto doméstico y familiar; a la par, también se advierten otras definiciones tímidas o incipientes de algunas mujeres zacatecanas, normalistas y profesoras que con seguridad, justamente a la luz de la formación que recibieron, demandaron mejores situaciones y condiciones para su sexo.

Esto último es ilustrativo, por ejemplo, desde el discurso de la alumna normalista, al visibilizar su inconformidad frente a lo que no veía equitativo con sus congéneres en relación con los hombres, hecho que también tuvo otros referentes a nivel nacional, por ejemplo, con algunas normalistas veracruzanas en sus documentos para obtención de grado, como se aludió en el trabajo. Asimismo, desde la atención en varios números que un periódico conservador en la entidad, le dedicó a la caracterización de las profesoras, hecho que da cuenta de cómo las maestras preparadas, “enciclopédicas” o “marisabidillas”, como peyorativamente se les nombró en el rotativo, estaban marcando una diferencia en la cultura escolar de sus alumnas; esta es una de las lecturas que se infiere de los artículos revisados.

En esta perspectiva, como se comentó al interior del trabajo, atrás de esto, en mayor o menor medida están presentes algunos aires

feministas o de carácter emancipador, lo que es una conciencia de género de singular valía, compartida también con otras mujeres que desde el primer campo profesional en el que se les permitió incursionar, el magisterio, están externando un discurso a todas luces a contracorriente de los lineamientos decimonónicos, que se convierte también en un legado histórico para las luchas que enarbolaron las mexicanas durante todo el siglo pasado.

Finalmente, se comenta que, pese a lo anterior, todas las agentes de la cultura escolar, las profesoras y las normalistas, no desdibujaron un modelo educativo de subordinación femenina de fuerte herencia roussoniana, pero, en definitiva, algunas sí inauguraron otra historia para las mujeres a principios del siglo XX, comenzando por un elemento central que las empoderó, a saber: su educación.

## Referencias

- Acevedo, E. J. (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. *Revista digital para profesionales de la enseñanza. Temas para la educación*, (II), 1-7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7590.pdf>
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. El Colegio de México.
- Bourdieu, P. (2012). *La dominación masculina*. Anagrama.
- El Boletín de Instrucción Primaria*. (1906, 5 de junio). T. I, Número 2, p. 6. Zacatecas.
- El Boletín de Instrucción Primaria*. (1907, 5 de marzo). T. I, Número II. Zacatecas.
- El Boletín de Instrucción Primaria*. (1912). T. VI, Números 1 y 2, enero y febrero. Zacatecas.

- El Colegio de San Luis (2001). *Primer Congreso Internacional sobre procesos de feminización del magisterio*. El Colegio de San Luis. San Luis Potosí, México.
- Galeana, P. (2018). Margarita Maza, una republicana liberal. En *Mujeres protagonistas de nuestra historia* (pp. 77-90). INEHRM.
- González, R. M. (2006). Las mujeres y su formación científica en la Ciudad de México. Siglo XIX y principios del XX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 771-795. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003004.pdf>
- Gutiérrez, N. (2013). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” / Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Gutiérrez, N. (2019). Plan de estudios asimétrico por género a finales del siglo XIX y principios del XX: un análisis de *Rafaelita. Historia de una niña hacendosa*. En M. E. Luna (Comp.), *Libros de texto desde su contenido: historia de la educación y enseñanza de la historia*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Gutiérrez, N. (2022a). Saberes y prácticas educativas de género a principios del siglo XX. Un análisis a partir del texto *Corazón. Diario de una niña*. En A. M. del S. García y J. Arcos, (Coords.), *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México* (pp. 273-300). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- Gutiérrez, N. (2022b). “Indeseables” en la educación: un análisis a partir de tres disertaciones de estudiantes de la Normal de Veracruz a finales del siglo XIX. En A. M. del S. García, J. Arcos y D. Karent (Coords.), *Las disertaciones. Certificar y titular al alumnado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, 1890-1911. Una ventana a la cultura escolar* (pp. 207-223). Universidad Veracruzana.
- Hurtado, P. (2010). Economía doméstica en México: sus libros e innovaciones pedagógicas, 1889-1910. En L. E. Galván y L.

Martínez (Coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 231-259). CIESAS / Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Juan Pablos Editor.

Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto de estudio. En M. Menegus y E. González (Coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (pp. 131-153). UNAM.

*La Academia. Semanario Católico de Educación y Cultura Intelectual.* (1909, 4 de octubre). Año I, Número 5, Zacatecas.

*La Academia. Semanario Católico de Educación y Cultura Intelectual.* (1909, 18 de octubre). Año I, Número 7. Zacatecas.

*La Academia. Semanario Católico de Educación y Cultura Intelectual* (1909, 25 de octubre). Año I, Número 8. Zacatecas.

*Ley de Ingresos. Presupuesto de egresos del estado de Zacatecas para el año de 1910.* Talleres del Hospicio de Niños en Guadalupe.

López, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. *Sinéctica*, 28(4), 4-16). <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815917002.pdf>

Meschiany, T. (2016). Pensar históricamente la historia de los procesos educativos. Perspectivas metodológicas y enfoques de enseñanza y aprendizaje. En M. Ginestet (Coord.), *Historia de la educación: culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*, (pp. 6-14). Universidad Nacional de La Plata.

Ramos, C. (2007). Prólogo a la edición anotada de La desigualdad de la mujer y Apuntes sobre la condición de la mujer de Genaro García. En C. Ramos, (Edición y prólogo), *Apuntes sobre la condición de la mujer y la desigualdad de la mujer. Genaro García.* UAZ / CIESAS / Miguel Ángel Porrúa.

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, (6), 49-78. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rieo6a02.pdf>

Tuñón, J. (1998). *Mujeres en México. Recordando una historia*. CONACULTA.

Varela, N., y Santolaya, A. (2019). *Feminismo para principiantes*. Gobierno de España.

## Notas

---

<sup>1</sup> De acuerdo a Gutiérrez (2022a) “el género conceptualiza a las personas en términos sociales en función del sexo. Esto significa que los hombres y las mujeres se hacen por manufactura humana, por un proceso de socialización y educación que inicia desde antes de nacer y permanece durante toda la vida. Así, las características de lo masculino y lo femenino se acuñan, no son parte de un código genético, sino que son el resultado de una cultura. En este tenor, el orden social se estructura a partir de prescripciones de toda índole, incluso con construcciones simbólicas distintas para ambos sexos, significadas históricamente, lo que delinea dos mundos” (p. 275).

<sup>2</sup> De acuerdo a Ramos (2007), el principal feminista en este periodo fue el zacatecano Genaro García, quien escribió dos obras sobre las mujeres, particularmente sobre las desigualdades que tenían, la educación que recibían y el impacto de ello en el orden social.

<sup>3</sup> Acevedo (2010) conceptualiza el currículum oculto de la siguiente manera: “conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución (...) Es todo aquello que sí se ve y que sí se oye, pero que se transmite y se recibe de manera inconsciente, al menos sin una intencionalidad reconocida (...) El currículum oculto no se desarrolla de manera consciente, ya sea en cuestiones de género o en cualquier otra (...) Además, a pesar de no estar inscrito en ningún sitio, existe con tanta fuerza que supera, en muchas ocasiones, al currículum explícito” (p. 1).

<sup>4</sup> Galeana (2018) comenta algunos antecedentes de la lucha de las mexicanas por la obtención de su ciudadanía, particularmente, la acción pionera de



zacatecanas: “Una vez consumada la Independencia, después de la caída del Primer Imperio, un grupo de mujeres zacatecanas demandó al Congreso Constituyente de la primera república federal que se les reconociera como ciudadanas. También exigirían ese derecho ante el Congreso Constituyente de 1857. Sin embargo, ninguna de las constituciones de México en el siglo XIX, le otorgó la ciudadanía a las mujeres” (p. 78).

<sup>5</sup> Al respecto, González (2006) expone que desde los Congresos Nacionales de Instrucción Pública, llevados a cabo a finales del siglo XIX, en los que no hubo ni una sola participación de maestras, se puntualizó la segregación educativa en los programas. Lo anterior, con base en lineamientos de orden moral, “supuestas” diferencias intelectuales y funciones sociales entre uno y otro sexo.

<sup>6</sup> Sobre el particular, es significativa la apreciación de Bourdieu (2012): “el principio de la perpetuación de esta relación de dominación [se refiere a las mujeres] no reside realmente, o no fundamentalmente, en uno de los lugares más visibles de su ejercicio, es decir, en el seno de la unidad doméstica (...) sino en unas instancias tales como la Escuela o el Estado –lugares de elaboración y de imposición de principios de dominación que se practican en el interior del más privado de los universos” (p. 15. Énfasis añadido).

<sup>7</sup> En uno de los informes de la primera década del siglo XX, de uno de los cinco distritos en que se distribuían las escuelas de instrucción primaria en la entidad, el inspector reportó que en su jurisdicción había 96 figuras docentes, de las cuales sólo 12 tenían título (12.5%), lo que denota que una amplia mayoría estaba frente a grupo sin una formación profesional (*El Boletín de Instrucción Primaria*, 1906, p. 6).

<sup>8</sup> Personaje secundario en la obra, maestra de Rafaelita, protagonista del libro.

<sup>9</sup> El término es original de Varela y Santolaya (2019), quienes puntualizan lo siguiente: “Las gafas violetas es una metáfora. Significa que el feminismo cambia tu manera de mirar el mundo y la sociedad (...) ponerse las gafas violetas quiere decir darse cuenta de las situaciones de discriminación que sufren las mujeres, y del sexismo y el machismo que hay en la sociedad. Cuando una mujer mira el mundo con las gafas violetas, ya no juzga su

propia vida igual que antes. También los hombres pueden usar las gafas violetas y ver de otra manera su posición dentro de la sociedad. El feminismo cambia la vida de todas las personas que se acercan a él” (pp. 13-14).

<sup>10</sup> La instrucción elemental se refería a los grados 1º, 2º, 3º y 4º; mientras que la superior aludía a 5º y 6º. Estos últimos, nominados también como educación secundaria, eran obligatorios para quienes decidieran proseguir con una formación educativa poselemental.


<sup>11</sup> La directora no refiere un puesto de toma de decisiones sin desempeño laboral frente a grupo, como se define hoy en día, sino que implicaba hacerse cargo de los procesos de enseñanza-aprendizaje del o los grupos y atender todo lo concerniente a la escuela; con frecuencia, también las tareas de limpieza.



## Supresión del veto presidencial en la Constitución mexicana de 1857 ¿Centralización o equilibrio de poder?

The suppression of the presidential veto in the  
Mexican Constitution of 1857, a measure of  
equilibrium or of centralization of power?

Jhovany Amastal Molina\*

*\*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). Es maestrante en Ciencias Políticas y Licenciado en Relaciones Internacionales con especialidad en Evaluación de Programas y Políticas Públicas por la BUAP. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “¿A qué nos referimos con Gobierno Abierto? una reinterpretación a partir de su evolución histórica” (2022) y “De la integración a la gobernanza. Pilares normativos e institucionales de la cooperación energética entre Estados Unidos y México” (2022). Correo electrónico: [jhovanyam@outlook.com](mailto:jhovanyam@outlook.com)  
 <https://orcid.org/0000-0003-3386-5513>*

---

### Historial editorial

Recibido: 25-enero-2023

Aceptado: 09-junio-2023

Publicado: 31-julio-2023

---



---

**Supresión del veto presidencial en la Constitución mexicana de 1857  
¿Centralización o equilibrio de poder?**

**Resumen**

El establecimiento de los sistemas políticos suele estudiarse a partir de las relaciones entre los distintos poderes, dejando de lado el surgimiento y diversas condicionalidades de instrumentos como el veto, por lo que, en este ensayo se planteó como objetivo analizar los elementos que repercutieron en la supresión de dicha herramienta, en un periodo que sentó las bases jurídico normativas en futuras constituciones. Así, a lo largo del texto, se argumenta la supresión del veto como una herramienta de equilibrio de poder, dada la creciente alteridad en los procesos de toma de decisiones por parte del ejecutivo, así como el debilitamiento del sistema de contrapesos a partir de la supresión del Senado. En este orden, se hace uso de método descriptivo, así como de técnicas de análisis documental.

**Palabras Clave:** Conflictos legislativos, división de poderes, instituciones, siglo XIX.

**The suppression of the presidential veto in the Mexican Constitution of 1857, a measure of equilibrium or of centralization of power?**

**Abstract**

The establishment of political systems is usually studied from the perspective of the relations among the different powers, leaving aside the emergence of instruments and diverse conditions such as the veto. Therefore, this work set out as its objective to analyze the elements that influenced the suppression of the veto instrument during a period in which the legal and normative bases of forthcoming constitutions were established. Moreover, this work contends that the suppression of veto was an instrument of power equilibrium, given the alterity in the decision making process of the executive power, as well as a way of weakening the counterbalance system from the suppression of the senate. Consequently, the descriptive method was used, as well as document analysis techniques.

**Keywords:** legislative conflicts, division of powers, institutions, XIX century.

---

**Suppression du veto présidentiel dans la Constitution mexicaine de 1857  
Centralisation ou équilibre du pouvoir?**

**Résumé:**

La mise en place des systèmes politiques est souvent envisagée à partir des relations entre les différents pouvoirs, sans tenir compte de l'émergence et des diverses conditions d'instruments tels que le veto. Par conséquent, dans cet essai, l'objectif était d'analyser les éléments qui ont eu une incidence sur la suppression de cet outil, dans une période qui a jeté les bases juridiques normatives dans les futures constitutions. Ainsi, tout au long du texte, on argumente de la suppression du veto comme outil d'équilibre des pouvoirs, étant donné l'altérité croissante des processus décisionnels de l'exécutif, ainsi que l'affaiblissement du système de contrepois depuis la suppression du Sénat. Dans cet ordre, on utilise une méthode descriptive ainsi que des techniques d'analyse documentaire.

**Mots-clés:** Conflits législatifs, Division des pouvoirs, Institutions, XIXe siècle.

**Zniesienie prezydenckiego prawa weta w meksykańskiej Konstytucji z 1857 roku:  
Centralizacja czy równowaga władzy?**

**Streszczenie:**

Ustanawianie systemów politycznych zwykle jest badane poprzez analizę relacji między różnymi gałęziami władzy, pomijając powstanie i różne uwarunkowania narzędzi takich jak prawo weta. W tym eseju celem było zbadanie elementów, które wpłynęły na zniesienie tego narzędzia w okresie, który położył podwaliny pod przyszłe konstytucje. W trakcie tekstu argumentuje się, że zniesienie prawa weta było narzędziem równowagi władzy, ze względu na rosnącą odmienność w procesach podejmowania decyzji przez władzę wykonawczą oraz osłabienie systemu równowagi przez zniesienie Senatu. W tym celu wykorzystuje się metodę opisową oraz techniki analizy dokumentów.

**Słowa kluczowe:** Konflikty ustawodawcze, podział władzy, instytucje, XIX wiek.

## **Introducción**

La composición de los sistemas políticos se ha estudiado especialmente desde las Ciencias Sociales, a partir de una serie de interacciones institucionales que configuran el funcionamiento de los mismos. Bajo esta lógica, según documenta Arter (2006), ha surgido un conjunto de estudios que se enfocan en el entendimiento de las relaciones entre el poder Ejecutivo y Legislativo, enfocándose específicamente en el carácter estratégico de los procesos de toma de decisiones, por un lado, y en las condicionalidades que las propias estructuras organizacionales tienen en los diversos actos deliberativos, por el otro. Paradójicamente este desarrollo ha dejado de lado aspectos tangenciales como el uso de herramientas secundarias como el veto presidencial, por lo que “se han generado hipótesis intuitivas pero contradictorias sobre los efectos de algunas instituciones” (Pérez y Rodríguez, 2009, p. 694), e incluso, según argumenta McCarty (2009), ninguna de las explicaciones brinda “un adecuado desarrollo en el uso del veto” (p. 7).

De esta manera, el presente artículo plantea como objetivo analizar los elementos que llevaron a la supresión del veto presidencial en el siglo XIX, tomando como referencia los debates del Congreso Constituyente de 1856-1857, pues este es considerado como la pieza fundamental que ha dado pie a la estructuración del sistema político contemporáneo, al abordarse temas referentes tanto a la división técnica como jurídica de las instituciones políticas (Hernández, 1998; Valencia, 2006). Además de que, de acuerdo con Villegas (2001), en el mencionado congreso existió un intenso debate entre las distintas facciones políticas dado que “los gobiernos de las entidades designaron representantes de principios disímiles y aun antagónicos” (p. 55), cuya principal función se centró en “crear y limitar el poder político” (Cortez, 2009, p. 9), consecuentemente, el entendimiento de la configuración del veto puede fungir como un descriptor de las variaciones institucionales de distribución de poder en el periodo descrito.

Partiendo de ello, se argumenta que la supresión del veto se originó como una herramienta de equilibrio de poder, dada la creciente alteridad en los procesos de toma de decisiones por parte del ejecutivo, así como el debilitamiento del sistema de contrapesos a partir de la supresión del Senado. Bajo dicho argumento, el texto se divide en cuatro principales apartados. En el primero, se describe brevemente el origen del poder de veto; en el segundo, se identifica la evolución del entramado jurídico en la materia durante el periodo analizado; el tercero, por su parte, presenta los principales argumentos en torno a la configuración y posterior supresión del veto; finalmente, se presentan algunas reflexiones.

### **Contextualización del poder de veto**

El origen del poder de veto legislativo puede rastrearse en la capacidad de los reyes europeos medievales de rechazar las propuestas, así como iniciativas planteadas por sus respectivos parlamentos. Su institucionalización, de acuerdo con Brandsma y Roederer (2022), comienza con el bicameralismo en Inglaterra. La legitimidad de este accionar, por su parte, se desprende de la corriente paternalista característica de la época, pues se consideraba que estos últimos eran los guardianes de la justicia y del bien común, por lo que su criterio se establecía por encima de los intereses particulares de los estamentos feudales (Bulmer, 2017). En su versión moderna, su sistematización procede a la Revolución Francesa (1776) y estadounidense (1789).

Más adelante, el debate giró en torno, tanto a la viabilidad como a las posibles limitantes funcionales del veto, así, por ejemplo, Thomas Jefferson y Thomas Paine buscaron abolirlo al considerarlo como un instrumento ligado a la monarquía. De manera similar, los republicanos radicales postulaban que la libertad se expresaba por medio del derecho del pueblo a ejercer el control sobre el gobierno, así como participar en él. En palabras más simples, el poder de veto se consideraba como una restricción peligrosa y arbitraria de la



autoridad de los representantes. Alexander Hamilton y John Adams, en contraposición, lo interpretaron en términos de limitación de poder entre el pueblo y la protección de la propiedad privada, al enmarcarlo como una protección contra la tiranía de la mayoría (Bradley, 2021; Bulmer, 2017).

Desde esta perspectiva, el primer registro en la historia moderna de dicho instrumento se estipula en la constitución norteamericana de 1787, en la cual se le dota al representante del ejecutivo la facultad de intervenir en los procesos legislativos por medio de tres opciones: (1) consentimiento, confiriendo un perfeccionamiento al proceso en sí mismo; (2) no firmar las propuestas, fomentando una revisión y, por ende, realineamiento de intereses y; (3) vetarla, en donde se involucra la suspensión de la totalidad de la propuesta normativa (Melgar, 2016). De esta manera, la racionalidad subyacente del veto se entiende como un “control saludable sobre el cuerpo legislativo, calculado para proteger a la comunidad contra cualquier impulso hostil al bien público que puede influir en la mayoría de ese cuerpo” (Hamilton, 1788, p. 34).

Shugart (2001), en este orden, considera que el poder de veto denota un proceso configurativo de una serie de alianzas entre distintos sectores, tanto en contextos como espacios diferenciados, lo cual, beneficia la integración de los intereses cambiantes, por un lado, y la expansión de la propia participación de la población, por el otro. Sin embargo, tal y como Bulmer (2017) resalta, también puede fungir “como un instrumento contramayoritario, cuyo efecto directo es privilegiar el Statu Quo, dificultar la aprobación de las leyes y hacer más difícil el cambio social” (p. 7).

**200** En este sentido, el poder de veto de manera general se puede entender como “la facultad que los jefes de Estado tienen para oponerse a una ley o decreto que el congreso le envía para su promulgación” (Lara, 2019, p. 4). Valenzuela (1997) sin embargo, aclara que, en realidad debe asumirse como “la facultad de impedir no de legislar”, por lo que su principal función es hacer

“observaciones a los proyectos de ley o decreto para su promulgación” (p. 4), consecuentemente,

es una forma de colaboración entre los poderes legislativo y ejecutivo; a la vez es un medio de defensa a disposición del presidente de la República, un elemento para llevar ponderación en actos de naturaleza grave, como leyes y un instrumento en el juego de pesos y contrapesos que para establecer equilibrio entre dos poderes dispone la constitución (Arteaga, 2019, p. 315).

Por tanto, el veto suele enmarcar un valor técnico y uno axiológico. El primero demarca la coalición de órganos y actos, cuyas interconexiones forman una unidad de acción. El axiológico, por su parte, se vincula a la ideación y cumplimiento de un “valor” que refleja el mantenimiento de un Estado de Derecho garante de las libertades fundamentales de un conjunto social dado, por lo que mantiene características particulares que se desprenden “de la cadena de decisiones en que un actor o una instancia tienen la capacidad de bloquearlas o de exigir concesiones a cambio de consentimiento” (Valencia, 2006, p. 48). Siguiendo esta lógica, el veto encierra en sí mismo una serie de reglas, tanto formales como informales, que crean quién y en qué condiciones los bloqueos o modificaciones pueden llevarse a cabo.

### **El poder de veto en México: una breve aproximación histórica**

El siglo XIX es considerado como el periodo histórico que sentó las bases distributivas de los distintos poderes del sistema político — específicamente a partir del Plan de Ayutla— que, basándose en las corrientes liberales de la época, demarcaron las funcionalidades del sistema de contrapesos demarcado a partir del poder ejecutivo, legislativo y judicial. Este hecho permite comprender la dinámica conflictiva y las atribuciones con las que surgen distintos grados de cooperación y conflicto (Melgar, 2016; Valencia, 2006).

De esta manera, el desarrollo constitucional de la época, más allá de responder a la linealidad u homogeneidad instaurativa, en realidad se encuentra enmarcada en una serie de cambios en donde, por ejemplo, la primera mitad del siglo se caracteriza por el establecimiento de congresos constituyentes, cuyos principales objetivos eran, en efecto, el diseño constitucional; mientras que en la segunda mitad se establecieron y, en determinadas ocasiones, se suprimieron ciertas instituciones como el Senado y, quizá uno de los instrumentos más polémicos, el poder de veto legislativo (Magar y Weldon, 2001; Sinkin, 1973). Esto deja entrever que la principal aportación política de este periodo no es simplemente la configuración de un sistema político en el sentido abstracto, sino también en la caracterización de las facultades delimitadoras del poder político-organizacional.

El veto en México consecuentemente no fue nuevo *per se* en la formación del sistema político, pues este se encontraba en la constitución política de la Monarquía española —considerada la base del desarrollo constitucional mexicano— promulgada en Cádiz el 19 de marzo de 1812. En ella se establece en su artículo 144 que el rey podría negar cualquier acto legislativo, para lo cual, la devolución de la propuesta debía ser acompañada de las razones de la negación. Asimismo, del artículo 144 al 149 se estipulan ciertas condicionalidades de dicho acto, a decir: la existencia de una prerrogativa de treinta días para hacer uso de esta figura o, de lo contrario, se entendería como aprobada. Si se negara la sanción, se aclara, el tema no sería tratado hasta el siguiente año (Congreso de los Diputados, 2023).

202

En la Constitución de Apatzingán (1814), el uso del veto se ejercía tanto por el Supremo Gobierno como por el Supremo Tribunal de Justicia (art. 127) que, a diferencia de la constitución anterior, este debía ser proclamado en los primeros veinte días (art. 128). De la misma manera, en el artículo 129 se establece que las reflexiones negativas vertidas por los representantes serían examinadas, siguiendo los lineamientos legislativos normales, cuya procedencia sólo podría ejercerse por pluralidad absoluta de votos; en el escenario

opuesto (art. 129), esta sería proclamada y sólo estaría sujeta a revisión por condicionalidades de opinión pública o experiencia (Cámara de Diputados, 2023).

A continuación, la Constitución de 1824, primer documento de la nación independiente, ponía sobre la mesa de debate la forma de gobierno vinculada ya no necesariamente a la monarquía o federalismo, sino más bien, sobre la correcta implementación del segundo sistema, es decir, de la distribución de los niveles de autoridad en los distintos estados. Por ejemplo, Fray Servando Teresa de Mier, en su discurso de impugnación, cuestionaba si “hay Federación en Alemania, la hay en Suiza, la hubo en Holanda, la hay en Estados Unidos de América, en cada parte ha sido diferente y aún puede haberla de otras maneras ¿Cuál será la que a nosotros convenga?” (citado en Paoli, 2016, p. 117).

Dentro de esta lógica, el poder de veto se establece en los artículos 55 y 56, en donde, por un lado, se asienta que, una vez que los proyectos fueron aprobados por mayoría absoluta en las dos cámaras, este sería enviado al presidente quien al no firmarlo, lo devolverá con las observaciones en un periodo de tiempo de 10 días a la cámara de origen; por otro lado, al activar este procedimiento, el tema sería discutido y si este es aprobado por dos terceras partes, volvería a ser enviada al ejecutivo, debiendo publicarla sin objeción (Museo de las Constituciones UNAM, 2023). De no cumplirse con dicho requisito, el tema no podría ser antepuesto en la agenda hasta el siguiente año.

La Tercera de las Leyes Constitucionales (1836), por su parte, también deja entrever nuevos requerimientos en el uso de esta figura pues, en primer lugar, el veto ya no sólo puede presentarse dentro de las relaciones ejecutivo-legislativo, sino también entre las Cámaras, pues establece que

Si la Cámara de Diputados, con dos terceras partes de los presentes, insistiere en el proyecto de ley o decreto devuelto por el Senado, ésta cámara, a quien volverá a segunda

revisión, no lo podrá desaprobado sin el voto conforme de dos terceras partes de los senadores presentes (art. 33).

De esta forma, en su artículo 34 se postula que la revisión de los decretos ya no sólo podría sujetarse al ejecutivo, sino también en casos de “divergencia constitucional” al Supremo Poder Conservador.

En lo que respecta al procedimiento, se establece que el presidente podrá intervenir en la sanción de los decretos durante la primera revisión, teniendo como límite quince días útiles. Resalta, sin embargo, el artículo 36 en donde se esclarece que, si “el proyecto de ley o decreto hubiese sufrido en las Cámaras segunda revisión, y estuviere en el caso del artículo 33, puede el presidente de la República negarle la sanción sin necesidad de hacer observaciones”. Pese a ello, en su artículo 37 se considera que, una vez discutida una iniciativa por segunda ocasión y aprobada por dos terceras partes, esta deberá ser aceptada y promulgada por el presidente. Si existiera una persistencia de desacuerdo, el proyecto no podría ser discutido hasta la renovación de la mitad de la cámara de diputados (art. 38).

Los cambios más radicales, no obstante, se presentaron en la Constitución de 1857, pues no incorpora la figura del veto. Sólo en su artículo 71 se describen las fases del proceso legislativo de manera general y en la subsección seis y siete se establece que el ejecutivo podrá hacer determinadas observaciones durante las sesiones del congreso. De esta manera, de acuerdo con Villegas (2001), predomina una visión parlamentaria. Incluso en el artículo 71 se indica que en “el caso de urgencia notoria, calificada por el voto de dos tercios de los diputados presentes, el Congreso puede estrechar o dispensar los trámites establecidos en el artículo 70”. Lo cual, de acuerdo con Valencia (2006), obra bajo el principio de la soberanía del pueblo elegida por medio de los delegados, contraponiendo una visión en donde el Congreso representa la visión popular; mientras que el ejecutivo se vinculaba a la tiranía y despotismo.

## El uso del veto en la paradoja de la distribución de poder

Los cambios en los marcos normativos indiscutiblemente responden a diversas problemáticas enmarcadas en las disputas políticas, por lo cual, desde la instauración se observan ciertos rasgos predominantes. Por ejemplo, la Constitución de 1824 se caracterizó por una tendencia monárquica, así como a la centralización del poder en la figura del poder ejecutivo, por lo cual los constituyentes que darían lugar a la constitución de 1836, se apegaron a la idea francesa de la supremacía del poder legislativo como el órgano rector de un esquema soberano (Cosío, 2014; Rivera, 2016).

No obstante, tal y como documenta Cortez (2009), la división de poderes “tuvo muchas deficiencias” lo que permitió que el poder legislativo pudiera “salirse de su órbita oscilando entre la anarquía y la dictadura” (p. 9), por lo que su influencia no sólo repercutió en esquemas administrativos relacionados a la distribución de gastos, la supresión de empleos y la determinación del valor de las monedas, sino que también, de acuerdo con Pantoja (2007), esta figura aprobó la imposición de Guerrero en 1829 y lo declaró incapacitado en 1831, lo cual, según se deduce, propició la legitimación del Golpe de Estado impulsado por Anastasio Bustamante.

Ante este contexto, la Constitución de 1836 tuvo como eje fundamental regular los anteriores desequilibrios, para lo cual crea la figura del Supremo Poder Conservador; considerado como una “fuerza moral” encargado de “arbitrar cualquier mal de las instituciones políticas”, es decir, consistía en una suerte de “oráculo social” (Cortez, 2009, p. 10). Sin embargo, dicha figura presentó, de igual manera, distintas contradicciones pues, en primer lugar, su inserción, más allá de regular, en realidad fragmentó el poder decisorio ya existente; en segundo, no se esclareció cuáles eran las limitantes de su papel y; en tercer lugar, al no existir una adecuada división entre los poderes restantes, su funcionalidad tendería a verse sesgada y por consecuencia objetada con facilidad.

De hecho, la proliferación de figuras regulatorias, en vez de crear un nuevo balance, en realidad denotó una serie de estancamientos, dado que en los diez años de la República restaurada, resalta Pantoja (2007), sólo se aprobaron dos leyes orgánicas: una sobre la libertad de prensa y otra sobre el juicio de amparo, quedando la constitución trunca e incluso numerosos e importantes aspectos quedaron sin regulación. Bajo esta lógica, comenzó a gestarse la necesidad de reformar a la constitución en puntos tangenciales como la reconfiguración del funcionamiento del veto y el carácter restrictivo que imponía su subordinación a dos tercios de aprobación de los representantes e –incluso- en la constitución del Congreso en sí mismo (Knapp, 1953).

### **Suspensión del poder de veto: ideas, intereses y conflictos**

La constante interferencia, tanto del poder legislativo como ejecutivo, provocó un debate que puede rastrearse inicialmente en la sesión del 12 de junio de 1856 que, ante la suspensión del decreto por “recompensas por servicios prestados durante la guerra con los Estados Unidos”, el sr. Zarco, pidió que se formara una comisión para determinar si deben admitirse las objeciones del gobierno. El tema, si bien se había discutido en sesiones anteriores, en esta se debate específicamente la legalidad de las acciones desarrolladas, por lo que “si dejamos pasar desapercibida esta ocurrencia”, declaró Zarco, “estableceremos un precedente que coartará las atribuciones de esta asamblea y nos envolverá en mil dificultades”, llegando –incluso- “a nulificar completamente la acción del Congreso hasta la Constitución que demos podrá ser objetada”, concluyó (Zarco, 1956, pp. 1176–1177).

En esta sesión, sin embargo, el tema no tuvo una amplia repercusión pues tras una votación nominal, se obtuvieron 55 votos contra 36, pero como se necesitaban dos tercios, la propuesta no prosperó. No obstante, el 13 de junio, en una segunda votación, los ánimos parecían

indicar una mayor relevancia del tema, pues la propuesta fue apoyada por 56 diputados, por lo que fue admitida, pero no aprobada, lo cual, según Zarco (1956), indicaba que “en la cuestión del veto, la mayoría está del lado de los buenos principios y que se comprende la esencia del sistema representativo”. Así, el 20 de junio, el ministro de Guerra, expuso que la supuesta suspensión no fue derivada de un acto deliberativo del ejecutivo, sino que la cuestión había sido examinada por parte de la comisión encargada, por lo que las observaciones hechas por este último no pretendían “calificar de injusto su acuerdo ni mucho menos hacer observaciones”, en este sentido, sus comentarios eran “más de carácter de declaración o advertencia” (Zarco, 1956, p. 1190).

A lo anterior se adicionan la defensa de García Granados y Guzmán, quienes anteponían que los hechos estaban en periodos que escapaban de la capacidad del Congreso en materia de revisión. García, bajo este argumento, explica incluso que de “ningún modo se refería a los despachos concedidos en 1847, sino simplemente a los que dio Santa-Anna” (Zarco, 1956, pp. 1192–1193). En contraposición, Mata explica que independientemente de la temporalidad, la facultad revisora tiene el carácter de fallo, por lo que no están sujetas a las observaciones del ejecutivo. El dictamen fue declarado sin lugar al votar 48 contra 42 y se acordó que la cuestión volviera a la comisión.

El 1 de julio la discusión continuó, la cual -de manera general- se resume en dos argumentos. El primero, se presenta por el sr. Siliceo, quien en congruencia con las observaciones de los representantes anteriores, consideraba que los mandatos de Santa-Anna eran en realidad una extensión de su facultad de observación y participación en los debates. El segundo, y quizá el más importante, tal y como lo mencionan los diputados Zarco y Vallarta, no es determinar si la acción es legítima en un sentido abstracto y aislado, sino más bien delimitar las condicionalidades de la coparticipación de los procesos decisorios entre el ejecutivo y legislativo. Bajo esta lógica, Barragán identifica un claro vacío en las proscipciones de la división del poder plasmada en el Plan de Ayutla y postula que el actual sistema es “un gobierno mixto”, por lo que “el congreso puede, de un modo



económico, arreglar, en qué casos son de admitirse las observaciones y cómo deben de examinarse por segunda vez los proyectos” (1956, p. 1208). Así, se declaró haber lugar a la proposición económica que decidiera las mencionadas reglamentaciones aprobada por 65 votos contra 27.

Dentro de estos debates parlamentarios, sin embargo, destaca la sesión del 16 de junio de 1856, en la cual se propone, específicamente en el artículo 53, la institución de un congreso unicameral, ya que, de acuerdo con Arriaga, el Senado, más allá de representar una visión ilustrada y representativa de las distintas regiones se había convertido, en realidad, en “la oposición ciega y sistemática, la rémora incontrastable a todo progreso y a toda reforma” (citado en Primitivo, 2011, p. 7). En contraparte, Prieto, Olvera y Zarco consideraban a la institución no sólo como un órgano de representación regional, sino también como un medio de contrapeso, tanto para el poder legislativo como para el poder ejecutivo, es decir “un verdadero vínculo de unión y de igualdad”, así como “el equilibrio de todas las partes integrantes de la Federación” (Zarco, 1956, p. 485). Pese a dichos argumentos, el 10 de septiembre la propuesta es aprobada con una escasa mayoría de 44 contra 38.

En este sentido, tal y como el representante Mata hizo notar, la eliminación del senado significó: la pérdida del elemento democrático-representativo; la urgencia de un ente regulatorio en disputas; así como el embarazoso y tardío proceso propuesto para la legislación, siendo este último uno de los tópicos más sobresalientes de la sesión del 19 de octubre de 1856, en la cual, a propuesta del señor Villalobos, se aprueba por unanimidad el artículo 65, en donde se estipula que “El derecho de iniciar leyes le compete al presidente, a los diputados del Congreso Federal y a las legislaturas de los Estados” (Zarco, 1956, p. 118). Para ello, en el Proyecto de Constitución de 1856 se estipula el proceso legislativo de la siguiente manera:

1. Dictamen de la comisión respectiva
2. Tres discusiones

- a. Cuando determine el presidente del Congreso.
  - b. Diez días después de concluida la primera.
  - c. La tercera se llevará a cabo una vez que el ejecutivo haya realizado observaciones en los 8 días siguientes al recibimiento inicial.
3. Aprobación. Requiere de mayoría absoluta de los diputados presentes. Si la opinión del ejecutivo no es favorable, la cantidad requerida para su aprobación sería de tres cuartas partes (citado en Zarco, 1956, p. 330).

Aunado a ello, en el artículo 69 del mencionado proyecto de Constitución se propone que, si la diputación de algún estado solicita que una ley se vote por medio de las diputaciones, se deberá verificar bajo dicho mecanismo e –incluso- su aprobación deberá ser respaldada por los dos mecanismos descritos (Galeana, 2018). Para Zarco, este nuevo procedimiento refleja dos debilidades. La primera responde al voto por diputación, dado que este mecanismo no proyecta la representatividad factible de la población, ya que estados con un individuo –ejemplifica- podría tener la misma opinión de aquel compuesto por 300, lo cual significa la interferencia de estados en temas que no les corresponde. El segundo punto enfatiza tanto el tardío proceso legislativo como la preminencia del poder ejecutivo, pues la aprobación de las leyes no se suscitará “hasta después de conocida la opinión del gobierno”, lo que “tiene algo de humillante y establece el arte de ser ministerial sin equivocarse jamás” (Zarco, 1956, p. 681).

Bajo el mismo tema, Olvera enfatiza el desequilibrio de poder gestado tras la supresión del Senado, pues, según su lógica, dicha organización “conduce a que el Ejecutivo sea el que, de las leyes, contando con un tercio, y en contra de la mayoría de la asamblea” (Zarco, 1857, p. 680). Barrera, en un tono más contundente, explica que, más allá de la nueva reglamentación, “la expedición de las leyes es atribución del Congreso y en ella la influencia del gobierno no debe ser tan decisiva que nulifique la mayoría de la asamblea” (Zarco, 1956, pp. 682–683).

Ante esta coyuntura, el veto vuelve a establecerse en el centro del debate en la sesión del 20 de octubre y el 7 de noviembre de 1856. Reuniones cuyos puntos de vista giran en torno al grado de intervención del veto. Así, por ejemplo, se descarta el veto absoluto ya que, de acuerdo con representantes como Mata, Barrera, Olvera, Guzmán y Zarco, ello representaría una violación a la separación de poderes por razones expuestas en párrafos anteriores. Sin embargo, Zarco considera que pudiera hablarse de un veto suspensivo que, en teoría ya existía como un mecanismo observacional en los procesos deliberativos.

Villalobos, en contraparte, menciona que la inexistencia del veto para el ejecutivo generará una suerte de despotismo legislativo —vividis ya en años anteriores—, por lo que no habría remedio contra las leyes inconstitucionales que se expidan e incluso refutando argumentos vertidos sobre la supresión del Senado “no se debe fiar exclusivamente en las bondades de los hombres ni en sus virtudes republicanas, sino que es menester descansar en sólidas garantías” (1956, p. 772). Dicho argumento es rebatido por Olvera, Barrera y Mata, al esclarecer que el veto no refiere necesariamente al respeto a la constitución pues, esa función pertenecía al poder judicial, sino más bien a la “idoneidad” de las reglas, pues más allá de extremos contrarios, la división imperante engendra un sistema de conocimiento no sólo jurídico, por parte de los legisladores, sino también práctico que representa el ejecutivo.

Mata, en este escenario, esclarece que el veto es una práctica constitucional en muchas naciones, cuyos resultados paradójicamente han mostrado ser extremos al recaer tanto en dictaduras presidenciales como anarquías legislativas, vista como la parálisis de los procesos legislativos, lo cual resta efectividad en la creación de leyes y decretos frente a coyunturas extraordinarias. Asevera que este no debe verse como un principio constitucional *per se*, sino una serie de principios regulatorios. De esta manera, Guzmán, quizá apoyando indirectamente este razonamiento, consideró que la inserción del veto en la constitución ofrecería “gravísimos problemas en un país en donde es tan fácil herir susceptibilidades y en donde la

imaginación obra más que la inteligencia, degenerando las diferencias políticas en cuestiones personales” (Zarco, 1956, p. 686). Por tanto, “el veto es malo cuando es despótico”, comenta Villalobos, “pero moderado y regularizado presenta muchas ventajas”, concluye (Zarco, 1956, p. 686).

Partiendo de esta lógica, Olvera y Zarco objetan ciertos procedimientos de implementación, específicamente refiriendo los “voto de dos tercios” dado que “resulta que una minoría ministerial o de oposición sistemática puede retardar las reformas y las medidas útiles y entorpecer la acción legislativa, que no será tan expedita como lo quisieran los partidarios de la cámara única” (Zarco, 1857). Por tanto, tal y como sentencia el sr. Guzmán “las dificultades nacen de la imposibilidad de llenar el hueco que el mecanismo constitucional deje tras la supresión del Senado, que acaso se acordó con precipitación y apasionadamente, y ruega a la comisión y al Congreso que reflexione sobre las consecuencias de esta reforma” (1956, p. 773).

En este orden de ideas, en la sesión del 25 de noviembre de 1856 se esclarecen puntos nodales referentes a la utilidad del Senado, lo cual sirvió, según resume Galeana (2018), en la denotación de las facultades regulativas que este último había tenido, por lo que, sin mayor preámbulo, se concluye la suspensión del artículo 67 y en el 66 se esclarece que el proceso legislativo contará con las observaciones del ejecutivo, cuyas reformas podrían aprobarse por medio de mayoría simple. Asimismo, se inscribe el artículo 68 estipulando que “En el caso de urgencia notoria, que será calificada por dos tercios de los diputados presentes, el Congreso podrá estrechar trámites establecidos en el artículo 66” (Galeana, 2018, p. 17).

### **El veto y la lógica del conflicto**

Los debates anteriores demuestran, por un lado, el uso del veto como un instrumento secundario en la regulación de las relaciones entre el

Congreso y el Ejecutivo, dado que más allá de tener un lugar predominante en la agenda, su discusión se planteó frente a cuestiones referentes a la legalidad de actos, así como a la supresión del Senado. Por el otro, se observa que, al menos en el periodo analizado, el veto no se encontró regularizado de forma específica, sino más bien se entendió como un proceso implícito en los procesos deliberativos del poder ejecutivo, mediante la coparticipación de ambos poderes en las diversas comisiones.

En este sentido, se infiere que el conflicto no se encuentra en la existencia o inexistencia jurídica del veto en sí, sino en la delimitación de quién y bajo qué condiciones debía existir; lo cual nos permite observar que no se desarrolló en realidad una coalición o bloque, sino más bien una serie de alianzas que se enmarcaron según la concepción de República democrática dirigida por el gobierno de la mayoría, por lo que la minoría no podría poseer un seguro o instrumento que se contrapusiera a este. Además, la regulación y -hasta cierto punto- vigilancia de las normativas estaría a cargo del Congreso, el cual no sólo fungió como una entidad constituyente, sino como un órgano legislativo, de ahí que los principales conflictos en torno al tipo de contrapeso entre estas dos entidades (Sinkin, 1973, p. 23).

Desde esta perspectiva, Sinkin (1973) considera que la falta de bloques es resultado de la “existencia de varias mayorías”, cuyas votaciones “son el reflejo de una configuración muy plural del congreso constituyente que refuerza la idea de que su carácter era más bien individualista” (p. 12). Desde esta perspectiva, por ejemplo, explica el autor “un moderado como Castañeda aparece con una tendencia radical, al igual que Ignacio Ramírez, un demócrata a ultranza. Ponciano Arriaga aparece como moderado y Zarco y Mata con tendencia más conservadora, cuando los tres se reconocían a sí mismos como radicales” (Sinkin, 1973, p. 11). Distinciones que paradójicamente fueron desdibujadas, pues al deliberar sobre cuestiones relativas al balance de fuerzas entre las ramas del gobierno, votaron en su mayoría a favor del establecimiento y la

acción de un poder legislativo cohesivo y vigoroso, y un ejecutivo débil (Cosío, 2014; Sinkin, 1973; Zarco, 1857).

## Conclusiones

El establecimiento de los sistemas políticos suele estudiarse a partir de las relaciones entre los distintos poderes, dejando de lado, el surgimiento y diversas condicionalidades de instrumentos como el veto, por lo que en este ensayo se planteó como objetivo analizar los elementos que repercutieron en la supresión de dicha herramienta, en un periodo que sentó las bases jurídicas para posteriores arreglos constitucionales. Esto, en primer lugar, deja entrever que es un instrumento nodal-configurativo, es decir, puede estar presente en diversos marcos, sin embargo, las atribuciones y delimitaciones sobre quiénes y en qué condiciones diversos actores pueden usar dicha herramienta, por lo que su naturaleza, más allá de ser entendido como una definición, requiere necesariamente de su contextualización histórica y normativa.

Bajo esta lógica, en el contexto mexicano se observa la prevaleciente figura del veto, no obstante, su regulación, al menos en el periodo estudiado, se limita, por un lado, en el lapso de tiempo que tiene el ejecutivo para hacer revisiones y, en segundo lugar, en el impacto de esta última, es decir, en la mayor parte de las constituciones las revisiones presidenciales debieron realizarse durante los procesos de debate del propio legislativo, simulando un actor más de la Cámara y no como un sistema de contrapeso. Esta lógica responde a un escenario, en el cual se gestan una serie de movimientos centralistas por parte de los titulares de gobierno, tratando de suprimir el papel que los congresos habían establecido; hecho que se complementa con el liberalismo político de la época, donde prevalece la idea de la representación plural. El punto nodal, como se describió, se instituye en el Congreso de 1856, en donde, frente a diversas anomalías regulatorias, el veto se pone nuevamente en la agenda.

Específicamente, su configuración a traviesa por tres debates. En el primero se cuestiona la posible legalidad del rol del ejecutivo en

referencia a las observaciones hechas al legislativo y, sobre todo, tanto la periodicidad como el peso mismo de sus objeciones. El segundo debate, se enmarca en una lógica macroestructural, es decir, deviene dentro de la agenda como parte del reordenamiento institucional que contrapone los intereses públicos sobre los gubernamentales, dando inicio al tercer y último debate, en el que se le conceptualiza como un esquema regulatorio. Lo interesante de dicha deliberación es su enmarcación en un proceso legislativo integrativo, dado que la opinión de los diversos diputados no difería de la existencia del veto en sí mismo, sino de la facultad participativa del ejecutivo dentro del proceso del legislativo, mismo que se integra en una fase de deliberación, permitiendo tomar en consideración lo que anteriormente en los debates denominaban conocimiento práctico y normativo.

Siguiendo esta lógica, no se registraron bloques o alianzas contrapuestas, sino más bien existió un reajuste constante entre los diversos integrantes del congreso, ya que, de manera general, postulaban por la prevalencia del poder legislativo, al mismo tiempo que defendía al veto como un instrumento facultativo del ejecutivo para garantizar el equilibrio de poder, recordemos que durante este lapso el congreso compartía ciertas facultades administrativas que pertenecían en el sentido estricto al ejecutivo, incluso dicha racionalidad llevó a la postulación de un sistema mixto. En este sentido, se concluye que la supresión del veto se originó como una estrategia para el fortalecimiento del equilibrio de poder entre el legislativo y ejecutivo, a raíz de la supresión del Senado, así como de la constante supresión, suspensión o dilatación de las órdenes del ejecutivo por parte de las figuras presidenciales.

## Referencias

- Arteaga, E. (2019). *Derecho Constitucional*. En *Signos Históricos* (n. 46). Oxford University Press.
- Arter, D. (2006). Comparing the legislative performance of legislatures. *Journal of Legislative Studies*, 12(3-4), 245-257. <https://doi.org/10.1080/13572330600875423>
- Bradley, C. A. (2021). Reassessing the Legislative Veto: The Statutory President, Foreign Affairs, and Congressional Workarounds. *Journal of Legal Analysis*, 13(1), 439-501. <https://doi.org/10.1093/jla/laab008>
- Brandsma, G., y Roederer, C. (2022). *Strong bicameralism: pressures for change in inter-institutional legislative negotiations in the European Union, the United States of America, and Germany*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2022/698943/EPRS\\_IDA\(2022\)698943\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2022/698943/EPRS_IDA(2022)698943_EN.pdf)
- Bulmer, E. (2017). *Federalism. International IDEA Constitution-Building Primer 12*. International Institute for Democracy and Electoral Assistance. <https://www.idea.int/sites/default/files/publications/federalism-primer.pdf>
- Cámara de Diputados (2023). *Constitución de Apatzingán 1814* [Biblioteca Digital] [https://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const\\_mex/const-apat.pdf](https://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const-apat.pdf)
- Congreso de los Diputados (2023). *Constituciones Españolas 1812-1978*. <https://www.congreso.es/cem/consti1812>
- Cortez, J. (2009). El Poder Legislativo en México: entre la fortaleza constitucional y la debilidad política. *Casa del Tiempo*, 5(13), 9-13. [https://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/13\\_iv\\_nov\\_2008/casa\\_del\\_tiempo\\_eIV\\_num13\\_09\\_13.pdf](https://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/13_iv_nov_2008/casa_del_tiempo_eIV_num13_09_13.pdf)
- Cosío, D. (2014). *La Constitución de 1857 y sus críticos*. LXII Legislatura / Consejo Editorial Cámara de Diputados.
- Galeana, P. (2018). *El Congreso Constituyente de 1856*.



- Hamilton, A. (1978) The Provision for the Support of the Executive, and the Veto Power. En *The Federalist Papers* (29-38). Dutton / Signet.
- Hernández, M. del P. (1998). La división de poderes en la constitución de 1917. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (92), 353–365.
- Knapp, F. (1953). Parliamentary Government and the Mexican Constitution of 1857: A Forgotten Phase of Mexican Political History. *The Hispanic American Historical Review*, 33(1), 65–87.  
<https://about.jstor.org/terms>
- Lara, S. (2019). *Análisis de la figura del veto*. Instituto de Investigaciones Parlamentarias.
- Magar, E., y Weldon, J. A. (2001). *The Paradox of the Veto in Mexico (1917-1997)*. 23rd International Congress of the Latin American Studies Association. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1991099>
- McCarty, N. (2009). Presidential vetoes in the early republic: Changing constitutional norms or electoral reform? *Journal of Politics*, 71(2), 369–384.  
<https://doi.org/10.1017/S0022381609090331>
- Melgar, M. (2016). El veto presidencial: ¿tensión política o colaboración? En *Separación de poderes* (pp. 145–153). Instituto de Investigaciones Jurídicas.  
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4454/18.pdf>
- Museo de las Constituciones UNAM (2023). *Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos 1824*.  
<https://museodelasconstituciones.unam.mx/wp-content/uploads/2019/02/Constitucion%CC%81n-Federal-de-1824.pdf>
- Pantoja, D. (2007). La Constitución de 1857 y su interludio parlamentario. *Historia Mexicana*, 57(4), 1045–1106.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60011173002>
- Paoli, F. (2016). *Constitucionalismo en el siglo XXI. A cien años de la aprobación de la Constitución de 1917*. Senado de la República / Secretaría de Cultura / Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México / UNAM / Instituto de Investigaciones Jurídicas.

- Pérez, A., y Rodríguez, J. (2009). Veto players in presidential regimes: institutional Variables and policy change. *Revista de Ciencia Política*, 29(3), 693–720. <https://www.redalyc.org/pdf/324/32414667002.pdf>
- Primitivo, J. (2011). *El legislador Ponciano Arriaga (1811-1863)*. Miguel Ángel Porrúa.
- Rivera, M. (2016). Understanding Constitutional Amendments in Mexico: Perpetuum Mobile Constitution. *Mexican Law Review*, 9(2), 1–25. <http://dx.doi.org/10.22201/ijj.24485306e.2017.18.10774>
- Sinkin, R. N. (1973). The Mexican Constitutional Congress, 1856-1857: A Statistical Analysis. *Hispanic American Historical Review*, 53(1), 1–26. <https://doi.org/10.1215/00182168-53.1.1>
- Shugart, M. (2001). Sistemas de gobierno en América Latina: frenos y contrapesos en una era de globalización. En Carrillo, F. (Eds.), *Democracia en déficit: Gobernabilidad y desarrollo en América Latina y el Caribe* (p. 143-185). BID.
- Valencia, L. (2006). Puntos de veto en la relación ejecutivo-legislativo. *Sociológica*, 21(62), 43–78. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/232>
- Valenzuela, F. (1997). *Diccionario universal de términos parlamentarios*. Miguel Ángel Porrúa.
- Villegas, S. (2001). La Constitución de 1857 y el Golpe de Estado de Comonfort. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 22(julio-diciembre), 58–81. <https://moderna.historicas.unam.mx/index.php/ehm/article/view/3050/68817>
- Zarco, F. (1857). *Historia del Congreso Constituyente de 1856 y 1857; extracto de todas sus sesiones y documentos parlamentarios de la época*. Imprenta de Ignacio Cumplido. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/88-historia-del-congreso-constituyente-de-1856-y-1857-extracto-de-todas-sus-sesiones-y-documentos-parlamentarios-de-la-epoca-t-i>
- Zarco, F. (1956). *Historia del Congreso Extraordinario de 1856-1857*. El Colegio de México.



## Acercamiento teórico hacia la conciencia histórica y su relación con la literatura narrativa

### Theoretical approach to historical consciousness and its relationship with narrative literature

Sandra Janette Silveyra Hernández\*  
Francisco Alberto Pérez Piñón\*\*

\* *Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es pasante del programa de Maestría en Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras, y Licenciada en Letras Españolas por la misma institución. Sus temas de interés investigativo son la educación, la literatura y la historia en relación a sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Correo electrónico: [sandrajsilveyra@gmail.com](mailto:sandrajsilveyra@gmail.com)*

 <https://orcid.org/0000-0002-6185-3504>

\*\* *Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Doctor en Ciencias Pedagógicas. Entre sus publicaciones recientes están “Fundamentos teórico-metodológicos en la investigación educativa en Chihuahua; análisis de un área del conocimiento” (2019) y “Conciencia histórica en la oralidad y lo documental” (2021). Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con reconocimiento al Perfil PRODEP. Correo electrónico: [aperezp@uach.mx](mailto:aperezp@uach.mx)*

 <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>

219

---

#### Historial editorial

Recibido: 04-abril-2023

Aceptado: 08-junio-2023

Publicado: 31-julio-2023

---



---

## Acercamiento teórico hacia la conciencia histórica y su relación con la literatura narrativa

### Resumen

La conciencia histórica es un concepto relativamente nuevo que ha tenido su auge de estudio en años recientes, y ha puesto una vez más la mirada en la necesidad de que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia la contemplen, no solo como el conocimiento de nombres y fechas que puede darse a través de la simple memorización, sin involucrar un proceso más complejo; sino como una oportunidad para impactar en el individuo. Esto mediante el desarrollo del pensamiento crítico, a través de la interiorización de la naturaleza del hecho histórico, como un conjunto de perspectivas distintas de la realidad, en función del contexto desde el que se interpreta; a la vez de reconocerse a él mismo como partícipe de un tiempo histórico determinado y, por lo tanto, agente de impacto. El presente artículo tiene como objetivo desarrollar un acercamiento, por medio de una revisión teórica, hacia la conciencia histórica y su potencial impacto práctico en el presente y futuro, como guía de acción para el individuo. Plantea el cómo la literatura narrativa histórica, que toma contextos pasados y los dota de figuras y elementos propios de los textos literarios, puede lograr que la historia se presente de manera más clara y accesible, contribuyendo así a su conformación, a través del desarrollo de herramientas cognitivas.

**Palabras Clave:** enseñanza de la historia, memoria histórica, narrativa.

## Theoretical approach to historical consciousness and its relationship with narrative literature

### Abstract

Historical consciousness is a relatively new concept that has had its research peak in recent years. It has brought back the attention on the need for history teaching-learning processes to consider it, not only as the knowledge of names and dates that can be acquired through simple memorization, without involving a more complex process, but as an opportunity to impact the individual. This is attempted to be achieved through the development of critical thinking and the internalization of the nature of historical events as a set of different perspectives of reality depending on the context from which it is interpreted. Similarly, individuals recognize themselves as participants in a specific historical period and, therefore, as agents of impact. The purpose of this paper is to develop an approach through a theoretical review of historical consciousness and its potential practical impact on the present and future, as an action guide for the individual. It considers how historical narrative literature, which takes past contexts and endows them with figures and elements typical of literary texts, can help history to be presented in a clearer and more accessible way, thus contributing to its conformation through the development of cognitive tools.

**Keywords:** history teaching, historical memory, narrative.

---

## Approche théorique de la conscience historique et sa relation avec la littérature narrative

### Résumé:

La conscience historique est un concept relativement nouveau qui a connu son essor d'étude ces dernières années, et a une fois de plus mis l'accent sur la nécessité pour les processus d'enseignement-apprentissage de l'histoire de l'envisager, non seulement comme la connaissance des noms et des dates qui peut être donnée par simple mémorisation, sans impliquer un processus plus complexe; mais comme une occasion d'avoir un impact sur l'individu. Cela par le développement de la pensée critique, par l'intériorisation de la nature du fait historique, comme un ensemble de perspectives différentes de la réalité, en fonction du contexte dans lequel il est interprété; tout en se reconnaissant lui-même comme participant d'un temps historique déterminé et donc comme agent d'impact. Cet article vise à développer une approche, par une révision théorique, vers la conscience historique et son impact potentiel pratique dans le présent et l'avenir, comme guide d'action pour l'individu. pose la question de savoir comment la littérature narrative historique, qui prend des contextes passés et les dote de figures et d'éléments propres aux textes littéraires, peut rendre l'histoire plus claire et plus accessible, contribuant ainsi à sa conformation, par le développement d'outils cognitifs.

**Mots-clés:** Enseignement de l'histoire, Mémoire historique, Récit.

## teoretyczne podejście do świadomości historycznej i jej związku z literaturą narracyjną

### Streszczenie

Świadomość historyczna to stosunkowo nowe pojęcie, które w ostatnich latach stało się przedmiotem intensywnych badań, kładąc ponownie nacisk na konieczność uwzględnienia jej w procesach nauczania i uczenia się historii. Nie chodzi tu tylko o poznanie nazwisk i dat poprzez proste zapamiętanie, ale o bardziej złożony proces, który ma wpływ na jednostkę. Polega to na rozwijaniu myślenia krytycznego, poprzez wewnętrzną analizę natury wydarzenia historycznego jako zespołu różnych perspektyw rzeczywistości, zależnie od kontekstu, w którym jest interpretowany; jednocześnie uznając siebie za uczestnika określonego okresu historycznego i tym samym agenta wpływu. Celem niniejszego artykułu jest rozwinięcie teoretycznego podejścia do świadomości historycznej i jej potencjalnego praktycznego wpływu na teraźniejszość i przyszłość, jako przewodnika działania dla jednostki. Artykuł omawia, w jaki sposób historyczna literatura narracyjna, która opiera się na przeszłych kontekstach i nadaje im cechy charakterystyczne dla tekstów literackich, może sprawić, że historia staje się bardziej zrozumiała i dostępna, przyczyniając się tym samym do jej kształtowania poprzez rozwijanie narzędzi poznawczych.

**Słowa kluczowe:** nauczanie historii, pamięć historyczna, narracja.

## **Introducción**

El presente artículo tiene como objetivo presentar algunos de los planteamientos principales que a través del tiempo han sido desarrollados acerca de la conciencia histórica, partiendo de un intento por esclarecer qué es lo que la diferencia de la memoria histórica como tal y en dónde reside su importancia. A su vez, se explora de qué manera se manifiesta en su dimensión práctica y qué procesos son necesarios para su conformación. De la misma forma, se explora su relación con la narrativa, examinando esta última desde las conceptualizaciones de diferentes autores, y del lazo existente que naturalmente une historia y narración, para concluir planteando de qué manera la literatura narrativa y la conciencia histórica pueden conjuntarse con propósitos pedagógicos.

Para efectos de dar una mayor claridad metodológica, el artículo se encuentra organizado en tres secciones: en primer lugar, se realiza un recorrido por las diferentes conceptualizaciones que se han planteado a través de los años para lograr definir los componentes principales de lo que se concibe como conciencia histórica, de acuerdo a una serie de autores en orden cronológico de aparición de sus aportes. En segundo lugar, se explora brevemente acerca de las distintas maneras en las que se relacionan la historia y la narrativa, así como la naturaleza misma e intrínseca de dicha relación, a la vez que se menciona a la literatura narrativa como una de las posibilidades de presentar la historia, recordando que esta misma posee -desde su origen- elementos que pueden atribuirse a lo literario. Finalmente, se elaboran algunas conclusiones en relación con la importancia de la transversalidad de la historia con otras disciplinas, así como la importancia de seguir incorporando herramientas para que su proceso de enseñanza-aprendizaje siga evolucionando a la par que la sociedad -y por lo tanto la pedagogía- se encuentran en cambio constante.

## Acercamientos conceptuales: De la Memoria a la Conciencia Histórica

Cuando se menciona el concepto de conciencia histórica, sin importar si es dentro o fuera de un contexto académico, no es extraño encontrarse con que, de forma usual, no solo se remite en automático al concepto de memoria histórica, sino que se llegan incluso a tomar como términos que refieren a lo mismo. Ante esta confusión común, es primordial -como inicio para este artículo- primeramente, asentar qué es lo que diferencia ambos conceptos y las implicaciones particulares que cada uno conlleva. Igualmente, que hace que al final de cuentas refieran procesos diferentes, aunque mantienen una relación estrecha, en tanto que los dos son conceptos historiográficos relativamente recientes que tienen que ver con la recuperación del pasado en el presente.

En esta línea, es posible llegar a la definición de memoria histórica desde diferentes perspectivas, de acuerdo a los autores que se elijan para descifrarla. Se trata, por ejemplo, de la memoria que se escapa más allá de los límites de la vida del individuo mismo, en una de sus formas más elaboradas, y que da unión a los fragmentos de los pasados que se rememoran dentro de una unidad temporal, a través de la cual se puede interpretar el cambio, mientras que de una manera colectiva el pasado en común se conserva predominantemente a través de las instituciones, sumando además a las tradiciones, símbolos y creencias que se heredan de forma generacional y que en conjunto suma a la conformación de la identidad presente (Cataño, 2011). Así, estas narrativas del pasado -y la identidad- son transmitidas a través de medios diversos que sobrepasan el aprendizaje escolarizado y sin perder el lazo existente entre memoria e identidad, como conceptos codependientes.

223

De acuerdo a ese planteamiento se puede decir que, constituida dentro y como parte de un colectivo, la memoria histórica se vuelve constructora de identidades, al contribuir precisamente en eso, otorgando sentido de pertenencia e identificación, no sólo a grupos



en conjunto, sino también a cada uno de sus componentes como seres propios individuales, que se adueñan de ella también.

A través de esto, entendemos que la memoria histórica es por lo tanto algo que inherentemente es parte del ser humano, que le pertenece y se le presenta de manera natural, no necesitando obligatoriamente de una enseñanza o instrucción académica para asentarse y hacerse parte de una sociedad; y manteniéndose viva a través de variedad de maneras que pueden escapar de la educación formal, y que tienen más que ver con el ocurrir natural del tiempo y del mismo desarrollo del individuo dentro de una sociedad. “Es una memoria que moldea la mirada que los pueblos tienen sobre su devenir histórico y sobre su identidad, por lo tanto, los condiciona y ejerce una gran influencia en la elaboración de su imagen hacia el futuro” (Carnevale, 2013, p. 1). Así, la memoria histórica apoya entonces determinando la visión colectiva que tenemos de nosotros mismos y el grupo que conformamos, así como la de sociedades distintas a la nuestra, de acuerdo al recorrido que ha tenido cada cual, en su propio devenir histórico, y que les sirve para identificarse y distinguirse de los otros, de acuerdo a esa historia particular. Como llegó a mencionar Ricoeur (2000), la memoria no sería sino una reflexión del yo mismo o, en este caso, de nosotros mismos sobre el nosotros mismos en el tiempo.

De acuerdo con la idea anterior, se plantea el tratamiento de la narrativa del pasado como un medio a través del cual se construyen las comunidades como unidad, usando para ello la imagen que las mismas obtienen de su pasado y que cumple una función de generadora de identidades. Lo anterior en la medida en la que la persona como ente individual voltea la mirada a su pasado y se piensa desde el tiempo presente, sabiéndose marcado por lo anterior e identificándose a sí mismo en esa práctica. Ahí, la memoria en su proceso de selección configurará un relato que estará basado en una historia que se incorporará a su vez al sistema establecido de la comunidad a la que se pertenece (Fernández, 2013).

Como parte de este lazo que se menciona entre la memoria y la historia, donde el impacto de la segunda en un tiempo y espacio se relaciona directamente con la forma en la que es transmitida la primera, todo lo que ocurre responde a la manera en la que un hecho es interpretado, y -por lo tanto- puede no corresponder por completo a la realidad acontecida, contando con que, a su vez, las narrativas son cambiantes en función de la transformación de los contextos desde las cuales son analizadas e interpretadas. En este sentido, es fundamental entender que la historia no podrá captar nunca algunos elementos de la memoria fielmente. Elementos tales como el sentimiento que provoca alguna experiencia, la intensidad del sufrimiento o de la felicidad, la cualidad en sí misma de lo que acontece. Aun así, la historia sí contiene algunos otros aspectos que no son susceptibles a la memoria y no se agotan en ella, como los factores económicos, ecológicos y demográficos. De esta manera, la historia pone a prueba a la memoria de cierta manera, e idealmente, conlleva al surgimiento de una memoria más exacta y una evaluación más precisa de lo que es o no fáctico en lo que se rememora (La Capra, 2009).

En concordancia con lo anterior, es necesario asentar que no solamente se tematiza la historia que se regula por medio de las instituciones educativas y/o las políticas, sino que la historia transmitida en el proceso de socialización también se incluye, sea producto de una versión oficial o no (González y Gárate, 2017). Así, la forma en la que una colectividad o un individuo explique su pasado puede, a su vez, plantar la forma en la que entiende su lugar en el presente, debido a que “reconocer las potencialidades y los condicionamientos, significa reconocernos como sujetos históricos que participan de un presente y que son responsables de un futuro que aún no se ha dado” (Coudannes, 2013, p. 397).

La memoria histórica, entonces y como forma de conclusión de este repaso de diferentes perspectivas, reúne diferentes hechos del pasado y la estructura de tal forma que, a través de ellos, se logre llevar a cabo una interpretación propia de lo que sucede en el ahora. Sin poseer una verdad oficial y encontrándose constantemente con versiones

diferentes, conforme las sociedades evolucionan, es transformativa, cambiante y la perspectiva desde la cual se asimile obedece a un sin número de factores contextuales que están en constante variación y que forman parte fundamental en la construcción de identidades, tanto del individuo en sí mismo, como de la sociedad a la que pertenece.

Una vez asentadas las implicaciones de la memoria histórica, es turno de ahondar en el concepto de conciencia histórica, para lo cual nos encontramos con la definición que hizo Dessau desde 1971, planteándola como una conciencia que se enfoca en las condiciones del proceso objetivo de la historia y las consecuencias que de dichas condiciones se han derivado, para así lograr mantener una guía de acción que ayude a determinar resoluciones a los problemas de la época propia. Si bien, como es natural, el concepto ha estado en constante evolución a lo largo de los años, conforme diversos autores han aportado sus propios matices teóricos, esa característica de “guía de acción” que menciona Dessau ha permeado como un elemento fundamental al momento de distinguir a este concepto de otros similares. Así mismo, resulta preciso añadir que “pensar y concebir la historia, implica también pensarse y concebirse en el tiempo y como tiempo” (Uribe, 2016, p. 350).

Siguiendo con otra interpretación del concepto de conciencia histórica, nos encontramos con que para Rodríguez (1989), el pasado no actúa de manera particular solamente como un conjunto de acontecimientos que, ocurriendo en un tiempo anterior, sobreviven en el presente y conforman el futuro, sino que también es parte esencial de ellos. Así, desde una perspectiva filosófica se argumenta que las posibilidades que se nos presentan ocurren en función de nuestro haber ya sido, al tiempo que somos también a partir de ellas y por lo tanto nos conforman de forma inherente.

El planteamiento anterior refiere a lo que Rüsen nombra como una suerte de competencia de orientación ya que, según el autor, la conciencia histórica funcionaría como un elemento orientativo clave,

dándole a la vida práctica una matriz y un marco temporales, trayendo consigo una concepción particular del transcurrir del tiempo, concepción que actúa como un elemento determinante en las intenciones que guían nuestra actividad humana (Rüsen, 1992). Esta llamada competencia de orientación puede tomarse entonces como el objetivo principal al que la conciencia histórica aspira, buscando manifestarse de manera práctica en el mundo y teniendo la capacidad de significar una transformación de percepciones, a través del desarrollo de una visión analítica y crítica, y -por consiguiente- teniendo la potencialidad de impactar en las acciones futuras de los individuos.

A manera de antecedente, se encuentra que algo parecido a esta “competencia de orientación” fue planteado por Freire (2004) cuando hablaba de la lectura crítica como parte de los procesos de liberación. Para él, el concepto de concientización se refiere al proceso por el cual el sujeto se hace capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto, de acuerdo a su relación con él. En ese sentido, Freire (2004) afirmaba que no existe la concientización por fuera de la praxis. La concientización no puede darse al margen de esa unidad teoría-práctica, es decir, del ejercicio de reflexión-acción.

Esta idea que, si bien desarrollada de acuerdo a sus propios objetivos e intenciones, concuerda en planteamiento con la teoría desarrollada por Rüsen en la que, al lograrse una visión crítica y consciente de la historia, se afectan las acciones posteriores del individuo. De acuerdo a esto, para llegar a la “conciencia” o a la “concientización”, de la que hablan Rüsen y Freire respectivamente, no es suficiente conocer y creer que se observa algo determinado de manera crítica, sino que se requiere que se interioricen los pensamientos nuevos, y que estos a su vez impacten en una dimensión práctica, ya sea en el ahora o en después.

Esa presencia del pasado en el presente y futuro Rodríguez no la concibe como estorbo, sino como elemento fundamental en el proyecto propio de las posibilidades. Así, al proyectarnos desde la responsabilidad del pasado, la existencia es heredera de sí misma al

completo. En esta misma línea, Escribano (2021) expresa que a través de este pensar la historia tenemos acceso a la posibilidad de descubrir diferentes visiones y perspectivas del pasado, mismas que son las que nos posibilitan precisamente la tarea de ubicarnos en el mundo presente y, en conjunto, adquirir esa conciencia de responsabilidad frente a los problemas sociales, desarrollando una capacidad crítica que derive en el pensar con perspectiva a futuro, y tomando así decisiones inclinadas a la intervención social.

Por otro lado, y volviendo una vez más a la manera de conceptualizar la conciencia histórica, Rüsen (1992) también plantea que esta funciona como “un modo específico de orientación en situaciones reales de la vida presente: tiene como función ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente” (p. 28). Por lo tanto, se entiende que no es algo que es dejado en el pasado o que si se recupera es meramente como sucesos estáticos y simples recuerdos sin impacto, sino que funciona como dirección temporal a la realidad presente, al mismo tiempo que posee la facultad de brindar una orientación que guíe intencionalmente las acciones del individuo (Rüsen, 1992).

De esta manera, la conciencia histórica funciona condensando los conceptos, interpretaciones, perspectivas, representaciones, experiencias, valoraciones, comprensiones y expectativas que una sociedad tiene, tanto de sí misma como de los otros, y que se reflejan por medio de narrativas estructuradas del pasado (González, 2006, p. 22). Es entonces como, gradualmente y a través de esas narrativas, el sujeto se apropia de la realidad que le corresponde por medio de su conciencia, en la cual se encuentran condensados todos esos componentes de esa que es su realidad, como figuras de pensamiento, y que ocasionan que el sujeto se reconozca a sí mismo no solo como individuo, sino también como miembro de una comunidad determinada y dueño de una personalidad específica que configuran su perspectiva del mundo (Ojeda et al., 2010).

Así, la conciencia histórica dispone entonces de una función y potencialidad práctica que no encontramos necesariamente en la memoria histórica. En este sentido, mientras la memoria histórica puede verse como una reivindicación del pasado y una apropiación natural de la historia que nos conforma, la conciencia histórica es más un proceso que va del pasado hacia el futuro, ayudándose de procedimientos para la construcción de la temporalidad (Santiesteban, 2017). De acuerdo a lo anterior, este concepto adhiere una dimensión que implica el entenderse no solamente desde una perspectiva del pasado generador de causalidades que continúan teniendo repercusiones en el transcurrir del tiempo, sino que exige que las herramientas aprendidas por medio de su asimilación puedan traspasarse a acciones en el plano del presente y que también sea un apoyo en la búsqueda de proyectarse a futuro, teniendo en cuenta que esta conciencia está ligada también de manera directa con la identidad y la cultura histórica (Lahera y Pérez, 2021).

Para continuar con la explicación de este concepto y su origen, se plantea que, desde el mismo inicio de la humanidad, el ser humano se ha preguntado invariablemente por su presente, pasado y futuro, utilizando en ello la construcción de imágenes que han remitido a mitos, a la evolución, o a sin número de utopías posibles, todos estos recursos para asimilar al presente, ya sea como continuidad de tradiciones que se heredan o como un vínculo hacia realidades nuevas. Precisamente encontramos en esa relación que forman las personas con su propia temporalidad, lo que llamamos conciencia histórica, existiendo entonces, a su vez, como un producto de nuestra condición de ser natural en un tiempo determinado (Sánchez et al., 2016).

Siguiendo entonces con este acercamiento teórico a la línea de diferenciación entre conciencia y memoria histórica, Carnevale (2013) asegura que, a diferencia de la memoria presente de forma inherente en el ser humano, la conciencia histórica es en mayor medida producto de una conformación, es decir, una construcción de tipo social, que tiene influencia directa de las situaciones y/o ideas pasadas que se han mantenido vigentes hasta el tiempo presente del

individuo. Así, no es perpetuada a través de la sola memorización, sino que es el resultado de un ejercicio interpretativo de experiencias en el tiempo, y se expresa de manera estructurada por medio de narraciones que dan la posibilidad de exponer la evolución temporal de la humanidad en su transitar en el mundo. La memoria histórica podría considerarse entonces una clase de escalón anterior necesario, con el fin de lograr la conformación como tal de una conciencia histórica, la cual, como se ha planteado, necesita gestarse desde una intencionalidad, para lograr así alcanzar su potencial impacto en la dimensión práctica de la realidad, particularidad diferenciadora al colocarla al lado de la memoria histórica.

De esta manera, encontramos en este planteamiento otra conexión con el pensamiento de Freire (2004), en cuanto a los procesos de concientización del individuo, ya que para él, mencionando que el conocimiento tomado como la cantidad infinita de cosas que se pueden aprender, no es una cosa ya hecha y terminada, la conciencia debe -por fuerza- ser una “intencionalidad” hacia ese conocer el mundo, por lo que el conocimiento implicaría la necesidad de que exista una unidad entre el reflexionar la realidad y la acción misma que esa actividad propicia. De acuerdo a este y continuando con los postulados de Freire, la educación debe tomar una postura crítica que fomente los procesos de toma de conciencia verdadera, más allá de las prácticas educativas tradicionales.

Además de esta intencionalidad necesaria, Chávez (2020) plantea el agregado de que, en aras de desarrollar una conciencia histórica eficaz, se requiere tomar en cuenta más elementos que incluyen el “aprendizaje de una serie de habilidades complejas, propias del pensamiento histórico, como la temporalidad, el cambio, la causalidad, la perspectiva histórica, la empatía, la utilización de fuentes y el significado histórico de los hechos o los procesos estudiados” (p. 28). De acuerdo a esto, no es suficiente con el poseer conocimiento de los hechos y procesos históricos que han formado a la humanidad, sino que es imprescindible contar también con las herramientas que permitan identificar cómo es que esos procesos

tienen su impacto en el presente y cómo podrían, a su vez, jugar un papel en nuestro futuro.

El potencial transformador de la conciencia histórica es la razón sobre la cual ha descansado y sigue descansando su importancia, sobre todo en este mundo actual en el que las identidades son cada vez más difusas, y la información que se prioriza es la que representa una novedad que termina durando instantes y que, como consecuencia ese bombardeo constante de información, proveniente de todos lados, hace que el tiempo requerido para que sea interiorizada correctamente no esté disponible. De esta manera, el pensar en cambios o transformaciones, ya sean de carácter social o personal, sería muy difícil si se carece de una conciencia histórica que dé cuenta de la mutabilidad e historicidad de la naturaleza en general y la existencia humana particularmente (Jiménez y Plaza, 2021).

### **Relación entre Historia y Narrativa**

A lo largo de los años, y conforme la sociedad continúa evolucionando, la enseñanza de la historia en las instituciones académicas también ha cambiado sus principios, metodologías, perspectivas y objetivos esperados con los alumnos, esto con el fin de lograr adaptarse a las necesidades que dichas transformaciones sociales exigen en el ámbito educativo. Sobre esto, González (2006), citando y traduciendo a Christian Laville, aborda el tema planteando que el ejercicio pedagógico, en cuanto al suceso histórico se refiere, ha sido orientado de maneras diversas a través de las épocas. Ejemplo de ello es la perspectiva educativa que se tuvo entre finales del siglo XIX y mediados del XX, la cual se orientaba hacia la formación de un “ciudadano-sujeto” perteneciente a un Estado-nación como objetivo principal, y cuya formación cívica descansaba principalmente en la transferencia de narraciones de personajes y acontecimientos que sostenían el mausoleo de los hechos míticos y simbólicos conformadores de la identidad nacional. Luego, cuando se dio por finalizada la Segunda Guerra Mundial, esas pedagogías cívicas



cambiaron sus contenidos y objetivos, ahora orientados a la formación de un «ciudadano-participante», apoyándose ahora en promover el desarrollo de las capacidades, tanto intelectuales como afectivas para vivir en democracia (González, 2006).

Si bien es posible afirmar que en la actualidad se continúa apuntando a la formación de “ciudadanos-participantes”, que se explica en lo mencionado anteriormente, mientras se sigue intentando dejar atrás la mera transmisión de personajes y acontecimientos, la pedagogía en cuestiones de historia ya no solamente busca centrarse en la enseñanza orientada al desarrollo de las herramientas necesarias para convivir dentro de una sociedad democrática, sino que también tiene la labor de formar individuos conscientes de su realidad y del tiempo en el que se desenvuelven. Si la historia y la narración histórica se reúnen al trabajar con personajes y sucesos semejantes, cumpliendo la tarea de vislumbrar un futuro posible, al rebuscar en un pasado huidizo, al tiempo que se está de pie sobre un presente fugaz y volátil (Montes de Oca, 2014), es por medio de la verdadera comprensión del hecho histórico, la cual busca que la persona sea capaz de analizar su rol y lugar en el presente, así como de proyectarse en el futuro con un sentido social de responsabilidad; que puede llegar a tener la capacidad para analizar, contextualizar y adaptarse a los cambios que ocurren cada vez más rápido en las sociedades actuales.

A pesar de lo lejano que podría parecer -en un primer momento- la narración de un relato histórico con unas intenciones puramente literarias, narración e historia son campos que se encuentran más que ligados entre sí. De esta manera, aunque el historiador claramente conforma el relato histórico, a partir de interpretaciones de datos previas, testimonios o en general documentos del pasado, también debe, llegado el momento, recurrir a la imaginación para lograr la tarea de ligar la información encontrada y definir, desde su perspectiva, una secuencia lógica de los hechos. Es precisamente ahí cuando puede hablar de la existencia del carácter ficticio dentro del discurso histórico, ya que, como parte de ese ejercicio ineludible de reconstrucción discursiva, es probable que se presente la necesidad

de hacer uso de elementos retóricos, como pueden ser la sinécdoque, la metonimia o la metáfora, siendo estos claramente aspectos propios del ejercicio literario (Perdomo, 2014).

Sobre este cruce entre la historia y la literatura, Liano (2021) asevera es una cuestión prácticamente de necesidad, planteando que las narrativas de ficción se nutren de hechos históricos, mientras que, a su vez, los hechos históricos poseen la característica fascinante propia de los relatos ficticios. En cuanto a criterio de verificación, asegura ambos lo poseen a su particular manera. Por un lado, la literatura la encuentra con la cualidad de la verosimilitud, la cual crea la ilusión de verdad. Mientras que, en la historia, son los diferentes documentos los que certifican la verdad de lo que se dice. Así, para este autor, historia y literatura son complementarias, teniendo su punto de encuentro en el lenguaje y su uso narrativo. De esta manera, “mientras que al historiador le corresponde un estricto apego a la veracidad de los hechos que narra, en tanto su única función es transmitir la naturaleza de un acontecimiento, al poeta, por su parte, le corresponde decir lo que podría suceder, esto es, lo posible según la verosimilitud” (Córdoba, 2021, p. 39).

Al combinar la construcción de la conciencia histórica con la literatura narrativa, el papel de esta última sería de facilitadora de información, con el objetivo de lograr una comprensión más profunda de la información que se recibe, y que el individuo dota de significado, de acuerdo a su perspectiva propia. Si, como menciona Palma (2013) “la Historia ofrece poco interés al quedar reducida para amplios sectores sociales a mera crónica del conjunto de dispositivos inventados por la humanidad que, cumplida su misión, han sido desechados” (p. 4), la incorporación en ella de elementos propios de la literatura la convierten entonces en un objeto de estudio más accesible. Lo que hace el intérprete no es simplemente reproducir la realidad del interlocutor que está interpretando, sino su propia interpretación, siendo ese movimiento interactivo, lo que permite el desarrollo de una conciencia crítica y transformadora (Del C. Rojas, 2006).

No está de más puntualizar que, cuando nos referimos a la historia, estamos hablando de una disciplina que está siempre abierta a debates y a constantes cambios, al igual que es susceptible a la generación de nuevos conocimientos, mientras aborda los procesos humanos complejos que han tenido lugar en el pasado, pero cuyos registros impactan y siguen dejando huella en el presente y el futuro (Arteaga y Camargo, 2013). Así, como podemos ver, la historia no es algo estático, sino que al recogerse e interpretarse desde diferentes perspectivas y contextos, se convierte en algo transformativo, capaz de dejar su sello de diversas maneras en el presente que la recoge, ya sea desde colectividades o entidades individuales, revisitándola con nuevas visiones y herramientas aprendidas

Arteaga y Camargo (2013), apoyados en los razonamientos ya antes planteados por Peter Burke en 2009 y citando una de sus sentencias que ligan de manera directa precisamente la historia y la narrativa, reafirman que “desde la época de Heródoto y Tucídides, la historia se escribió en el Occidente en una variedad de géneros (...) sin embargo, la forma dominante fue durante mucho tiempo la narración de sucesos políticos y militares” (p. 2). De esta manera, podemos observar una vez más desde qué punto se habla al referir esta unión indisoluble entre la historia y la narrativa, lazo que da lugar a infinitas posibilidades al momento de plasmarla, ya sea directa o indirectamente, al agregar elementos literarios.

Favela (2008), por ejemplo, menciona que esos elementos propios de la literatura, aplicados a la historia en algún tipo de texto literario narrativo, llegan a facilitar en gran medida la asimilación de los hechos históricos que se plasman: “Las novelas históricas facilitan el acercamiento del lector a personajes, acontecimientos y épocas que en los textos propiamente históricos, en muchas ocasiones, tienen tratamientos áridos y no siempre con un lenguaje accesible ni correcto en su sintaxis” (p. 66). Desde este punto de vista, es posible comprender las bases desde las que parten proyectos investigativos que proponen precisamente esto, el observar si realmente la utilización de la literatura narrativa, como medio para lograr una mejor comprensión histórica e interés en ella, es algo comprobable.

De acuerdo a lo que se ha mencionado anteriormente, en cuanto al significado de conciencia o concientización, y las implicaciones que dicho proceso supone, recordamos que para Freire esta toma de conciencia era necesaria como una actividad que precede al conocimiento real de algo y -por lo tanto- a las acciones en busca del cambio de la situación actual, y que, en ese sentido de búsqueda de cambio, veía en la pedagogía crítica “una forma de educación inclusiva que se concentra en los procesos de liberación del objeto de la educación, que elabora una conciencia crítica y política de los sujetos en el espacio público” (Tkocz et al., 2022, p. 119). De igual forma, la comprensión histórica necesita del elemento de conciencia que derive en la acción, y para el cual la literatura narrativa puede resultar una herramienta facilitadora para, conocer de una manera más didáctica las múltiples y diferentes perspectivas y dimensiones que puede tener un solo acontecimiento.

Para Freire, la sola lectura desde su concepción crítica posibilita la participación del individuo dentro del ámbito social, principio que el autor desarrolló desde la pedagogía como liberación, cumpliendo entonces la función de una herramienta empoderadora, de transformación, que le permite al ciudadano ser capaz de comprometerse no solo con entender la realidad y valorarla, sino generar juicios que evolucionen en esquemas de raciocinio, principios y preposiciones que ayuden tanto a explicar fenómenos, como a intervenir por medio de acciones, con repercusiones sociales que sean capaces de generar procesos de cambio (Freire, 2004).

En una entrevista realizada al historiador mexicano Antonio Rubial, surge el cuestionamiento de si el hecho de que la historia requiera de la narrativa para ser expresada, podría quitarle de alguna manera su carácter “objetivo y científico”, a lo que Rubial responde argumentando que en su origen la historia fue primero que la literatura, obteniendo su carácter científico hasta el siglo XIX, y siendo precisamente ese carácter literario lo que la dotó de tanta flexibilidad y posibilidades al momento de contarla. Fue a partir del *boom* de las ciencias sociales cuando se vio a la historia como una hermana menor de las disciplinas que en ese momento las

conformaban, esto debido a su falta de método científico en sí, siendo el encargado del manejo de los datos un llamado científico social que, a su vez, elaboraría sus propias hipótesis con base en lo recolectado. Ese fantasma de la cientificidad es la causa de que la historia pretendiera encontrar o elaborarse un método propio que le diera carácter ante las demás disciplinas, siendo que todos los métodos son prestados (Toquica, 2000).

Tomando en cuenta lo expresado, la literatura y la historia han estado unidas desde el inicio mismo de la disciplina histórica como tal, llegando en el algún momento a intentar desprenderse de su carácter literario, en búsqueda de obtener una deseada credibilidad externa, pero imposible de despegarse de él, a pesar de los intentos debido a que es parte intrínseca de su esencia misma. No basta con conocer los hechos, sin importar el método que se utilice para conocerlos, después hay que estructurarlos en una narración que dé constancia de ellos.

Ricoeur (1995) aborda la relación entre el relato histórico y el relato de ficción, planteando dicha relación orientada sobre todo a analizar los aspectos narrativos y cronológicos que se presentan en la conformación de los relatos ya mencionados, y con ese enfoque nos plantea una propuesta en donde la historia está subordinada a la manifestación narrativa, y en donde se trata a la explicación histórica como un desarrollo de la comprensión narrativa, al tiempo que la relación entre el aspecto cronológico y el configurativo sea constitutiva en sí misma de la comprensión narrativa. De acuerdo a esto, la dialéctica entre ambos elementos sería la esencial para lograr el objetivo de dicha comprensión.

**236** Por su parte, Bonet (2005) hace un análisis a profundidad sobre los pormenores que surgen en estas relaciones entre la ficción, la historia y la narrativa que Ricoeur plantea. Uno de los conceptos que retoma es el de “tiempo anónimo”, particularidad que, para Ricoeur, representaría un relato histórico no narrado y que, por lo tanto, al no tener un receptor en una generación posterior a la de su

acontecimiento, queda en el aire como si nunca hubiera existido. Bonet hace mención de cómo el relato histórico concilia las dificultades que surgen entre ese tiempo público y anónimo que se hereda de forma generacional, y el tiempo como lo vivencial que se construye cotidianamente entre el yo y el tú. El relato de la memoria, ya sea privada o cotidiana, funcionará entonces como un conector del tiempo intergeneracional, transferida y heredada por una generación y conservada en la memoria de la generación sucesiva.

De acuerdo al planteamiento anterior, la relación de la memoria con el pasado se encuentra bajo los preceptos de una relación imagen-recuerdo, por un lado, y por el otro, existe una relación de la historia con el pasado en una cadena de memorias, donde se debe tomar en cuenta que también está presente la intencionalidad misma del discurso histórico (Ricoeur, 2000). Al estar constituida por esta cadena de memorias, el papel del historiador sería ser el encargado de recuperar dichas memorias de la manera más fiel posible para, posteriormente, otorgarles un sentido por medio de una narrativa lógica que encierre y conforme el hecho histórico. En esta misma línea, y tomando como punto de partida su interpretación del planteamiento de la obra de Rüsen, es posible afirmar que el historiador es recuperado por el autor como un sujeto activo que toma el papel de hacedor de historias, no de la Historia en sí, que es a su vez consciente de las condiciones históricas y sociales que lo rodean y constituyen, afectando ese contexto en la visión de lo que plasmará (Montes de Oca, 2006).

El relato que crea el historiador produce la ilusión de desaparecer los condicionamientos y limitaciones temporales del ser humano, porque lo lleva a recordar el pasado al momento de hacerse y posteriormente adaptar al presente; el saber histórico acumulado. Ese relato historiográfico invita a revivir lo pasado con la ilusión mencionada de haber quebrantado el tiempo y su irreversibilidad, al alimentar la memoria y crear conciencia histórica en su correlación de recuerdos del pasado, el presente y su interpretación y la expectativa de futuro (Spang, 1995). Así, la producción historiográfica se entendería entonces como una reconstrucción individual

intersubjetiva desde donde se escruta un pasado definido que guarda una correspondencia indirecta con la realidad que se estudia, al tiempo que da luz a representaciones que se toman como verdaderas, de acuerdo a mecanismos de validación o negación de los resultados de investigación.

Debido a que las memorias recuperadas estarán, a su vez, en manos de la subjetividad del propio historiador, al interpretarlas y después asentarlas por escrito y transmitir las, subjetividad que, inevitablemente, da lugar a lo que Ricoeur nombró como “pacto de verdad”, fenómeno que retoma Ovalle (2018) en su tesis doctoral y que, basado en la noción ricoeuriana, extiende de la siguiente manera:

El “pacto de verdad” entre historiador y lector al que acudiremos refiere a que el discurso historiador está cimentado sobre hechos fácticos que, si bien incompletos por la imposibilidad absoluta de representar el pasado “tal y como fue” – según la famosa frase rankeana – sustentan un trabajo metodológico en base a una epistemología débil, si la comparamos con aquellas que sustentan las ciencias experimentales (p. 9).

De acuerdo a esto, el ejercicio de escribir como tal la historia es lo que le da una dimensión en el ahora, y esta escritura es también lo que dota de visibilidad y legibilidad al texto histórico, que de otra forma se quedaría en el plano de la memoria (Ricoeur, 2000).

El lector de la historia, como vemos, acepta este pacto de verdad implícito y tiene conocimiento de que va a encontrar en lo que lea, como mínimo, partes de una realidad que, si bien ha pasado por un proceso de interpretación por parte del historiador, se ha documentado de la forma más apegada a lo real posible. Ese proceso de interpretación que puede modificar el sentido de los acontecimientos pasados resulta ineludible y, aunque no se busque, sí tendrá un papel al momento de conformar el relato histórico, ya

que la manera en la que nosotros organizamos el pasado que conocemos, está relacionada causalmente con nuestros propios intereses locales, sin importar cuáles sean (Danto, 2014).

Así, como plantea Zermeño (2015), si bien el historiador basa su relato en archivos y a través de estos es como se entra en contacto con la historicidad en su manera más pura, el significado que se les otorgue no depende ni esencialmente ni exclusivamente de los hechos que presentan y se encuentran establecidos ahí, debido a que -en sí mismos- pueden resultar indiferentes e inexistentes si se quedaran solo en esa dimensión. Entonces, a pesar de que los archivos aportan el acontecimiento de manera en cierto sentido física, su interpretación quedaría sin fundamentos sino existiera la presencia de un observador, y es este quién definirá su curso, de acuerdo a la manera en la que la registre.

## Conclusiones

Desde los acercamientos conceptuales a los conceptos de memoria y conciencia histórica, es posible dar cuenta de que, a pesar de compartir gran variedad de aspectos propios de la historia misma y del intento de recuperarla en el presente, la conciencia histórica en particular tiene como objetivo ser capaz de fungir como guía para, a través de la apropiación de los hechos históricos, por medio del pensamiento crítico y el entendimiento del tiempo y lugar que se habita en la Historia; tener un impacto en las decisiones que se tomen con miras al futuro. A través de su fomento y su desarrollo en los individuos, se busca también el compromiso social, al entendernos parte de un sistema interconectado en el que nuestras acciones tienen impacto, no solo en el plano individual del aquí y ahora, sino también en todo lo que nos rodea. Mientras la memoria histórica es casi intrínseca al ser humano, como ente social que va conformando una identidad, por medio de esa misma socialización y de los hechos históricos significativos que han marcado a la sociedad en la que se desarrolla y que se van transmitiendo, la conciencia histórica puede



verse como una herramienta que debe fomentarse de manera intencional, para aprovechar todas sus potencialidades.

A través de las visiones que se han repasado al inicio de este artículo, es posible observar que esa cualidad orientadora, característica de la conciencia histórica, ha estado presente desde el inicio de la teorización del concepto, mismo que ha tenido su auge en años recientes, y que es consecuencia del pensar históricamente, es decir, de interiorizar el tiempo histórico como la unión existente entre el presente, pasado y futuro. Así, la historia, de acuerdo a la naturaleza del tiempo histórico, no es algo lineal, sino multidimensional y asociativo.

Por otro lado, a través de la relación indisoluble que se ha planteado ocurre entre la narrativa y la historia, debido a la naturaleza misma de esta última, se puede observar en la literatura una latente herramienta para dotar de accesibilidad interpretativa a los hechos históricos. De acuerdo a la evolución periódica y necesaria que ocurre en la pedagogía, con el fin de adaptarse a los cambios de la sociedad, desde hace varios años se ha apuntado hacia la necesidad de que la enseñanza de la historia no se estanque en el intento del fomento de la simple memorización de datos y nombres, si no que se promueva el conocimiento de los contextos y la visión crítica de ellos, por medio de un proceso de enseñanza-aprendizaje que contemple la transversalidad con otras disciplinas.

De esa manera, no se puede entender la historia como una serie de acontecimientos inamovibles con connotaciones positivas o negativas en sí mismos, sino que es fundamental se fomente ver a cada hecho histórico desde la mayor cantidad de perspectivas posibles, teniendo consciencia, a su vez, de que ninguna de esas perspectivas es el hecho en sí mismo, sino una interpretación de él, que tiene su base en el contexto de dicha interpretación, y sabiendo que es, por lo tanto, susceptible a cambios conforme la sociedad evoluciona y nuevas ópticas son adoptadas.

La narrativa y las formas literarias que esta puede tomar son capaces de funcionar como transmisoras de estas diferentes perspectivas, aportando a la historia elementos que resultan, en primer momento, más atractivos que pensar su aprendizaje como la simple memorización de datos. Sumergirse en el contexto de los acontecimientos, presentados con licencias creativas o no, es una herramienta que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico de una manera accesible, siendo capaz de resultar un recurso que tiene la posibilidad de propiciar, de manera más sencilla, una mejor interiorización de la historia.

## Referencias

- Arteaga, B., y Camargo, S. (2013). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y primaria* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México.
- Bonet, M. (2005). La narración histórica en la teoría de Paul Ricoeur. *Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, 3(12), 47–67. <https://bit.ly/3MjRgjJ>
- Carnevale, S. (2013). Historiografía, memoria, conciencia histórica, y enseñanza de la historia, un vínculo situacional y relacional en permanente movimiento. En *Primeras jornadas de la historia reciente del conurbano norte y noreste* (pp. 1–15). UNGS.
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 223–245. <http://bitly.ws/LtVN>
- Córdoba, J. (2021). Historias reales e historias fingidas: sobre Palmerín y Primaleón. *Anuario Colombiano de Historia Social y de La Cultura*, 49(1), 35–63. <https://doi.org/10.15446/achsc.v49n1.98746>
- Coudannes, M. (2013). *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://bit.ly/3KipEOX>

- Chávez, C. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (6), 24-42. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.24>
- Danto, A. (2014). *Narración y conocimiento*. Prometeo Libros.
- Del C. Rojas, A. (2006). La enseñanza de la literatura: ¿un proceso dialógico? *Educere*, 10(35), 645-650. <https://bit.ly/3xIR6OL>
- Dessau, A. (1971). La novela latinoamericana como conciencia histórica. *Revista Chilena de Literatura*, 4, 6-15. <http://bitly.ws/LtW4>
- Escribano, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (8). 38-57. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>
- Favela, A. (2008). La novela histórica: Un recurso didáctico complementario. *Casa del Tiempo* 1(7), 65-66. <https://bit.ly/39bfM8J>
- Fernández, C. (2013). Prácticas culturales y conciencia histórica. Reflexiones sobre la construcción y reapropiación de la historia a través del prisma del teatro comunitario. *Revista Páginas*, 5(8), 97. <https://doi.org/10.35305/rp.v5i8.69>
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- González, F., y Gárate, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo Andino*, (53), 73-85. <https://doi.org/10.4067/So7I9-268I20I7000200073>
- González, P. (2006). Conciencia histórica y la enseñanza de la historia: Una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), 21-30. <http://bitly.ws/LtWf>
- 242 Jiménez, P., y Plaza, N. (2021). *Capitalismo, educación y conciencia histórica: un estudio de la conciencia histórica de los jóvenes en el capitalismo por medio de la narrativa histórica*. <https://bit.ly/3L5DoLs>
- La Capra, D. (2009). *Historia y memoria después de Auschwitz*. Prometeo.

- Lahera, D., y Pérez, F. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la historia*, 9(1), 129-154. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.629>
- Liano, D. (2021). Algunas reflexiones entre literatura e historia. *Centroamericana*, (31.1), 77-93. <https://bit.ly/3MnWdIf>
- Montes de Oca, E. (2006). La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México. *Signos Históricos*, 8(16), 214-224. <http://bitly.ws/Six5>
- Montes de Oca, E. (2014). La novela histórica como apoyo para la enseñanza de la Historia de México. *La Colmena*, (84), 57-67. <http://bitly.ws/Sivg>
- Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 175-192. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.010>
- Ojeda, A., Covarrubias, F., y Cruz, M. (2010). La Potencialidad Dialéctico-Crítica de Construcción de Conciencia Histórica. Cinta de Moebio. *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (39), 170-185. <https://bit.ly/38VLOYK>
- Ovalle, D. (2018). *La escritura de la memoria como régimen historiográfico: el historiador afectado por el pasado* [Disertación doctoral]. Universidad de Chile. <https://bit.ly/2YeJld>
- Palma, A. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en el Grado de Maestro en Educación primaria. *Clío*, 19, 1-16. <http://bitly.ws/SiuB>
- Perdomo, W. (2014). El discurso literario y el discurso histórico en la novela histórica. *Literatura y Lingüística*, (30), 15-30. <https://bit.ly/3k3qVKF>
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2000). Historia y Memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado. *Annales, Histoire. Sciences Sociales*, (55). <http://bitly.ws/LtS5>
- Rodríguez, R. (1989). Filosofía y conciencia histórica. *Revista de Filosofía*, (2), 5-30. <https://bit.ly/36BSmby>

- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, (7), 27-36. <https://bit.ly/3lqlXrC>
- Sánchez, L., García, M., y Gregoire, G. (2016). *La enseñanza de la historia en debate: ¿enseñar desde el presente o para el presente?* Universidad Nacional de la Pampa.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, (53), 87-99. <https://bit.ly/37swAaJ>
- Spang, K. (1995). Apuntes para una definición de la novela histórica. *La Novela Histórica, Teoría y Comentarios*, 51-87. <https://bit.ly/3vrkaaM>
- Tkocz, I., Trujillo Holguín, J. A., y Pérez Piñón, F. A. (2022). Educación informal, conciencia histórica y movimientos sociales. *Anuario Mexicano de Historia de La Educación*, 3(1), 117-124. <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.431>
- Toquica, C. (2000). ¿Historia literaria o literatura histórica? entrevista con Antonio Rubial García. *Fronteras de la Historia*, (5), 121-144. <https://bit.ly/3vBHKli>
- Uribe, M. (2016). Tiempo histórico y representación en la Histórica de Reinhart Koselleck. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 43(1), 347-373. <https://bit.ly/3EDioYt>
- Zermeño, G. (2015). Revolución: entre el tiempo histórico y el tiempo mítico. *Historia y Grafía*, (45), 57-94. <https://bit.ly/3rGPCBi>





---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
**CHIHUAHUA**