

# la revolución en el bicentenario

reflexiones sobre la  
emancipación, clases  
y grupos subalternos

Beatriz Rajland y  
María Celia Cotarelo

[coordinadoras]

Omar Acha  
J. Alberto Navas Sierra  
Juan Carlos Gómez Leyton  
Felipe de J. Pérez Cruz  
Luis Suárez Salazar  
Pedro Canales Tapia  
Gerardo Contreras  
Carmen Rosa Rea Campos  
Mildred de la Torre Molina  
Angelina Rojas Blaquier  
Liliana B. Constante  
María Celia Cotarelo  
Daniel Kersffeld  
Steve Cushion  
Darío Sarah  
Nicolás Iñigo Carrera  
José Francisco Puello Socarrás  
Orietta Favaro  
Graciela Luomo  
Beatriz Rajland  
Martha Ruffini  
Ignacio Telesca





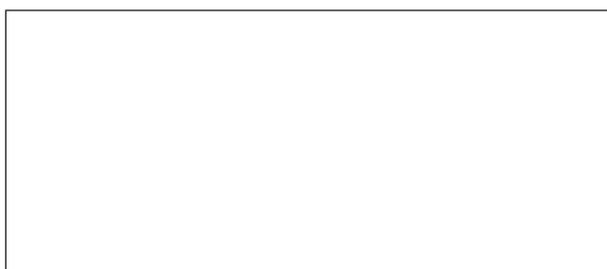
# **LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO**

## **REFLEXIONES SOBRE LA EMANCIPACIÓN, CLASES Y GRUPOS SUBALTERNOS**

Beatriz Rajland  
y María Celia Cotarelo

[coordinadoras]





Otros descriptores asignados por la Biblioteca Virtual de CLACSO:  
Poder / Emancipación / Hegemonía / Capitalismo / Movimientos  
Sociales / Democratización / Descolonización de los Saberes /  
Epistemología Crítica / Resistencias Sociales / América Latina





Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

**Editor Responsable** Emir Sader - Secretario Ejecutivo de CLACSO

**Coordinador Académico** Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo Adjunto de CLACSO

**Colección Grupos de Trabajo**

**Director de la Colección** Marcelo Langieri - Coordinador del Programa Grupos de Trabajo

**Asistentes del Programa** Rodolfo Gómez - Pablo Vommaro y María Chaves

**Área de Producción Editorial y Contenidos Web de CLACSO**

**Responsable Editorial** Lucas Sablich

**Director de Arte** Marcelo Giardino

**Responsable de Contenidos Web** Juan Acerbi

**Webmaster** Sebastián Higa

**Logística** Silvio Nioi Varg

**Producción editorial**

Fisyp (Fundación de Investigaciones Políticas y Sociales)

**Coordinación editorial**

Darío Stukalsky y José Luis Bournasell

**Arte de tapa** Gabriel Macarol

**Revisión de pruebas** Julián Sánchez

**Primera edición**

**Economía mundial, corporaciones transnacionales y economías nacionales**

(Buenos Aires: CLACSO, setiembre de 2009)

ISBN

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

**CLACSO**

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**

Av. Callao 875 | Piso 5° J | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Tel. [54 11] 4811 6588 | Fax [54 11] 4812 8459 | e-mail <clacso@clacso.edu.ar> | web <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.





## ÍNDICE



**BEATRIZ RAJLAND Y MARÍA CELIA COTARELO**

Presentación

| 9



**OMAR ACHA**

La historia latinoamericana y los procesos revolucionarios:  
una perspectiva del Bicentenario (1870-2010)

| 17

**JUAN CARLOS GÓMEZ LEYTON**

La Revolución en la Historia. Reflexiones sobre el  
cambio político en América Latina

| 39

**LUIS SUÁREZ SALAZAR**

Las utopías *Nuestramericanas* de la Revolución Cubana: una  
aproximación histórica

| 57

**GERARDO CONTRERAS**

El carácter de las relaciones internacionales: El caso Unión Europea-  
Centroamérica de cara al acuerdo de asociación

| 81

**MILDRED DE LA TORRE MOLINA**

La revolución latinoamericana en el proceso  
nacional cubano (1790-1830)

| 95

**DANIEL KERSFFELD**

Entre evocaciones y desmemorias: México ante su propio Bicentenario

| 115

**DARÍO SARAH**

La construcción de la memoria colectiva del Paraguay:  
entre el cretinismo y la arcadia perdida

| 133





**ORietta Favaro y Graciela Iuorno**

Argentina. Un país a dos velocidades. Provincias y Territorios Nacionales. (1884-1991) | 151

**MARtha RUFFINI**

El proceso formativo y de consolidación del Estado Argentino en perspectiva histórica. La exclusión política y sus diferentes itinerarios | 169

**IGNACIO TELESca**

Desde el revés de la trama: la independencia del Paraguay y los grupos subalternos | 189

**J. ALBERTO NAVAS SIERRA**

La "Revolución atlántica", la independencia americana y "La nueva Macro-historia" | 209

**FELIPE DE J. PÉREZ CRUZ**

La educación y la pedagogía cubanas en el movimiento nacional liberador. Visión panorámica desde la revolución en el siglo XIX | 229

**PEDRO CANALES TAPIA**

"Parece que no somos felices". Crisis del proyecto oligárquico y movilizaciones indígenas en Latinoamérica, (1900-1930) | 253

**CARMEN ROSA REA CAMPOS**

Luchas indias en Bolivia: un análisis socio-histórico de la constitución de la política | 273

**MARÍA CELIA COTARELO**

La clase obrera en nuestra América a comienzos del siglo XXI | 291

**STEVE CUSHION**

Una sublevación de la clase obrera contra el imperio británico | 311

**NICOLÁS IÑIGO CARRERA**

Emancipación social y emancipación nacional en el movimiento obrero argentino | 325

**JOSÉ FRANCISCO PUELLO-SOCARRÁS**

Revolución sin Guerrillas, ¿guerrillas sin revolución? La vigencia del concepto revolución en las guerrillas contemporáneas. El caso del Ejército de Liberación Nacional en Colombia | 345

**BEATRIZ RAJLAND Y LILIANA B. COSTANTE**

Los nuevos Poderes Constituyentes en la América Latina y Caribeña de hoy y su relación con los procesos de cambio | 367

**ANGELINA ROJAS BLAQUIER**

El proceso nacional liberador cubano entre 1923 y 1940. Apuntes esenciales | 391





J. Alberto Navas Sierra\*

## LA “REVOLUCIÓN ATLÁNTICA”, LA INDEPENDENCIA AMERICANA Y LA “NUEVA MACRO-HISTORIA”

### UNA PRIMERA APROXIMACIÓN AL TEMA PRECISIONES PREVIAS

Lejos está de haber concluido la larga y densa polémica que desde mediados del siglo pasado se generó en Estados Unidos de América y en Europa –Francia en particular– en torno a la desde entonces alternativamente llamada “revolución atlántica”, “revolución liberal”, “revolución occidental” o “revolución burguesa”<sup>1</sup>. Pretender un análisis de conjunto de lo que fue el proceso independentista iberoamericano –hispanoamericano y brasileño– ineludiblemente remite a un tema –quizás el más denso– que hoy gravita sobre el presente y futuro de la Historia como ciencia. Es lo que –y desde una primera aproximación– busca propiciar la presente ponencia.

\* Profesor de Derecho Internacional Público y Organismos Internacionales del Instituto Tecnológico de Monterrey (TEC), Guadalajara, México. Miembro del Cuerpo Académico “*Bicentenarios hispanoamericanos*”; Departamento de Historia, División de Estudios Históricos y Humanos, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades –CUCSH-, Universidad de Guadalajara, México. Miembro Correspondiente, Academia Colombiana de Historia.

<sup>1</sup> Por razones del espacio y tiempo reservados a esta ponencia, se elude hacer una referencia detallada al aludido debate historiográfico. Véase: (Navas Sierra, Jesús Alberto 2008).



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

De una u otra forma, los diferentes procesos independentistas iberoamericanos de comienzos del siglo XIX suelen ser involucrados dentro de la larga cadena revolucionaria que alternativamente sacudió a ambos meridianos del mundo occidental a lo largo de no menos de cincuenta años (1774-1824)<sup>2</sup>, para otros treinta y seis (1668-1824)<sup>3</sup>, o incluso ciento sesenta años (1645-1824)<sup>4</sup>. Consumado el mencionado ciclo revolucionario americano, este significó o bien la transformación –Canadá, Brasil, Cuba y Puerto Rico– o bien el derrocamiento del “Antiguo régimen colonial” en la casi totalidad del continente americano<sup>5</sup>, y con ello el surgimiento de un nuevo y ampliado orden político y económico mundial. Hacia 1825 los nuevos Estados Iberoamericanos (Hispanoamérica y Brasil) representaban casi el 52% de la superficie y por poco el 61% de la población del continente americano, respectivamente (Rosenblat, Ángel, 1954: 173 y ss.; Evedy Colin Mc; Jones, Richard, 1978).

### UNA PRIMERA DIGRESIÓN LÓGICO-CIENTÍFICA

Antes que nada, la presente ponencia tiene que ver con la *macro-historia*. Aún en su sentido más lato, no sólo el concepto de “*macro-historia*” como su hermenéutica implícita, encierra un largo y por hoy inconcluso debate al interior de la teoría y métodos histórico-científicos. Pese a la excepcional influencia que durante un cuarto de siglo ejerció la escuela francesa de los *Annales* en el conjunto historiográfico occidental, de entrada resulta ciertamente excepcional la baja ponderación que aún corresponde a la macro-historia dentro del conjunto historiográfico mundial; presencia todavía más baja respecto de lo que viene llamándose la historiografía de las “independencias” del continente americano, a últimas de las “independencias” del subcontinente iberoamericano.

En consonancia con los intensos retos que desde mediados de los años sesenta del siglo pasado impuso la irrupción del “pos modernismo”, pero más específicamente con los propósitos revisionistas de la “antigua” historia surgidos al final de los años 80, es bien sabido que al

2 Desde el Primer Congreso Continental que dio inicio a la revolución de las 13 colonias angloamericanas hasta 1824, Batalla de Ayacucho, considerada como el último episodio de la guerra de independencia hispanoamericana.

3 Si se toma como fecha de origen la Gloriosa revolución inglesa de 1688-1689.

4 Si se toma como origen la rebelión radical inglesa de los Levellers de mediados del siglo XVII.

5 Como es sabido, subsistieron bajo régimen colonial varios dominios europeos en parte de Norte América: Groenlandia (Dinamarca); Oregón y Belice (Inglaterra); Notka y Alaska (Rusia); Guayanas (Holanda, Francia e Inglaterra); como la totalidad de las islas del Caribe de propiedad de España (Cuba y Puerto Rico), Dinamarca, Inglaterra, Francia y Holanda.



J. Alberto Navas Sierra

menos uno de los varios “retornos” metodológicos, entonces iniciados, tuvo por objeto una recuperación precisamente de la “micro-historia” como pre paradigma de la historia del futuro (Navas Sierra, J. Alberto 2008b)<sup>6</sup>. Más recientemente, otra tendencia reclama –con menos eco– una nueva y auténtica “historia global” que, ajena a la obsesión cuantitativista de los *Annales*, y acorde con la no menor obsesión “globalizante” actual, asuma el reto científico de superar el “atomismo” —sino “parroquialismo”— con el que se quiere encasillar de nuevo a la historia como ciencia (Strasser, Bruno J; Bürgi, Michael 2005; 3-16; Barros, Carlos; McCrank, Lawrence 2004; Barros, Carlos 2001)<sup>7</sup>.

#### **HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES. UNA RECAPITULACIÓN HACIA EL FUTURO.**

El enfoque pretendido se asocia con la que podría llamarse “nueva macro historia”, la que, sin pretender reescribir una historia “total”, buscaría explorar nuevas dimensiones del análisis histórico de “medio” o “largo” plazo; esfuerzo que conllevaría, antes que la exclusión, la agregación de diferentes contribuciones, algunas procedentes —una vez más— de las restantes ciencias sociales, como también de otras ciencias afines a la Historia. No obstante, esta nueva versión macro-histórica reivindica la necesidad impostergable de superar la hasta ahora persistente incapacidad lógica-científica de la Historia para producir explicaciones generales o causales, en lo que no en vano centró su objeto la escuela de los *Annales*, al menos a partir de 1945 (Barros, Carlos 1995).

Es por ello que, de entrada, la nueva macro-historia no renuncia a la original alianza –teórica y metodológica– que los *Annales* realizaron con otras ciencias sociales: la sociología, antropología, psicología social, demografía y economía en particular, a la que hoy se añadiría la ciencia política, la genética y las ciencias de la información y conocimiento, en particular.

La nueva macro-historia carecería de tal reticencia y, por ello, rechazaría el recelo de una supuesta “tentación anacrónica”. Lo anterior,

6 Para una referencia del punto aquí planteado: Movimiento tournant critique nacido con el ocaso de los *Annales* de la mano de Dosse, François (1987). Gauchet, Marcel (1988), Delacroix, Christian-Dosse; Garcia, François et Patrick (1999).

7 Este historiador gallego abandera, junto a otros colegas españoles, un denso proyecto internacional tendiente a repensar el presente y sobre todo el futuro de la historia como ciencia. Son tres los congresos internacionales llevados a cabo sobre el eje central de “La Historia a debate” (1993, 1999 y 2004; <http://www.h-debate.com/>). Una extensa encuesta –no menos de 15 mil encuestados en Europa y América– realizada entre 1999 y el 2001 sustentó una a auto-reflexión propuesta al interior de la comunidad científica de historiadores (<http://www.h-debate.com/>; <http://www.cbarros.com>), como el “Manifiesto” suscrito por casi 500 historiadores del mundo –a mediados de enero del 2.008– subrayan tal necesidad.



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

ciertamente soslaya el debate epistemológico de fondo respecto de cuán autónomo ha sido –o puede ser– el historiador –de cualquier época– respecto de los patrones conceptuales dominantes en el medio social y cultural en que éste ha realizado –o realiza– su trabajo. En lo que concierne a esta ponencia, tal sucedería con el término y semántica de “revolución”. Los griegos lo usaron para explicar las luchas inter clases; y si bien hablaron implícitamente de “revolución”, aplicaron otros conceptos más restringidos –como *neōtera pragmata*– para referirse a cualquier “cambio reciente en un asunto (público)” (Rowe, Christopher; Schofield, Malcolm; Harrison, Simon, Lane, 2000; Kroeber, Clifton B., 1996: 21-40; Nelson, Eric, 2006); bagaje que luego heredaron los romanos. Hasta el último tercio del siglo XVII, el concepto de revolución estuvo más relacionado con la astronomía y la ciencia natural. Fue a partir de la entonces auto-proclamada “*Gloriosa Revolución*” cuando los filósofos de la “ilustración” europea –inglesa, francesa y germana, en su orden–, antes que los historiadores y sociólogos, la incorporaron tal cual a su trabajo habitual.

Los micro-historiadores de la edad antigua, los medievalistas e incluso historiadores de la edad “moderna” y “contemporánea”, prefirieron hablar por buen tiempo –siglo XIX– de “revueltas”, “rebeliones” o “sediciones”. Es lo dominante en la historiografía de las diferentes revoluciones “atlánticas”. Un análisis macro-histórico comparativo de tales fenómenos revolucionarios durante un largo período que incluyera los últimos 2,5 milenios, seguramente optaría hoy en día por hablar de “revoluciones”. Esta inter-cambiabilidad de términos y conceptos por parte de historiadores, filósofos y otros científicos sociales, no sólo ha facilitado la *inter-subjetividad* entre tales disciplinas –lo que es de la esencia misma de toda dinámica científica–, sino que ha abierto vías enriquecedoras de diálogo entre estas y otras ciencias más contemporáneas, afines –en muchas dimensiones– a la historia y restantes ciencias sociales, como ha sucedido últimamente con la biología y las ciencias de la información y la comunicación.

Como cualquier otro profesional o científico, por fuerza el historiador de “hoy” estaría obligado a la utilización de las más recientes técnicas y métodos contemporáneos de análisis en su propósito de conocer –de una manera más eficiente– el pasado, o realidad propia a su campo científico (Kirby, John B., 1970: 808-838). Como cualquier otra disciplina científica, todo avance histórico-científico se apuntala primordialmente en la disponibilidad de nuevos métodos e instrumentales metodológicos.

Por ello, y pese a ser el historiador uno de los pocos científicos sociales que trabaja sobre el “pasado” humano, no tendría sentido alguno suponer que este debería aplicar los métodos de análisis vigentes en la época objeto de su estudio. Sin embargo, y aunque sea un prerrequisito



J. Alberto Navas Sierra

común a cualquier dominio científico, lo que finalmente diferenciaría la “calidad” de un “producido” historiográfico sería la “actualidad” del método y herramientas utilizadas por uno u otro historiador<sup>8</sup>.

Muy específicamente, esta inter-cambiabilidad metodológica, generada a partir de finales del siglo XIX, que indujo el uso por parte del historiador de métodos matemático-cuantitativos –de los que este estuvo ajeno por tantas decenas de años–, ha adquirido en la actualidad nuevas e insospechadas potencialidades. Gracias a dicho aporte, la historia dejó de ser mera “narración” o “cuento” de hechos relativamente enhebrados unos con otros, pudiendo pretender niveles de “totalidad” en su objeto lógico-científico. Como heredera nata de los innegables aportes de la *Nueva Historia* y de los *Annales*, la nueva macro-historia, sin pretender la mencionada “totalidad” que esta última escuela se propuso alcanzar, tiene hoy en día la posibilidad de expandir mucho más el objeto formal de la historia, haciendo uso de los significativos avances alcanzados por los métodos estadístico-matemáticos de tipo “cualitativo” y tecnologías de la información-documentación. Unos y otros permiten ya al historiador manipular –como jamás le fue posible– grandes masas de datos históricos, de tanto o mayor valor explicativo que los de tipo cuantitativo, conforme se explicitará más adelante.

#### ¿UNA NUEVA MACRO-HISTORIA? ¿LA MACRO-HISTORIA CAUSAL?

Pretender este doble enriquecimiento –teórico y metodológico– aportaría a la historia un nuevo reto lógico-científico: avanzar más allá de lo logrado por los *Annales* entrelazando válidamente –de acuerdo a su peculiar objeto formal como ciencia– conjuntos de proposiciones –o hipótesis verificadas– y, a partir de ellas, pretender la elaboración, si no de “leyes” o “axiomas”, si al menos de “teoremas” de un nivel científico equiparables a los alcanzados por las llamadas ciencias “duras” o “maduras”<sup>9</sup>.

Así pues, la nueva macro-historia significaría una opción válida para acotar la pesada disyuntiva que desde 1894 planteó el filósofo alemán Wilhelm Windelband<sup>10</sup> al asignar al conocimiento histórico una

8 Basta recordar que buena parte de la crítica peyorativa sobre la calidad y vigencia de buena parte del trabajo historiográfico producido en países no desarrollados, invoca precisamente la precariedad en el bagaje y herramientas de investigación y análisis utilizados por los historiadores originarios de estos países, en comparación con los disponible en países desarrollados.

9 Cuando se plantea este tipo de pretensión lógica-científica para las ciencias sociales, suele pensarse casi automáticamente en las ciencias físicas. En el caso de la historia tal pretensión estaría más cercana a la genética y biología que a la física misma.

10 Ver su discurso “Historia y ciencia natural”, con el que se posesionó como rector de la Universidad de Estrasburgo en 1894. En dicha ocasión criticó la dicotomía establecida por Wilhelm Dilthey entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu; pensamiento



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

insuperable naturaleza “*ideográfica*” –mera descripción de lo “singular” o circunstancial en el espacio o tiempo históricos– antes que “*nomotética*” –ciencias de las generalizaciones o modélico-matemáticas–; y por ende, la impotencia reiterada de la historia para explicar realidades que se sucedieron en diferentes espacios o tiempos.

Sin pretender convertirse en una “meta-historia” o “historia sistema”, eje de todo conocimiento social, como lo propuso Braudel<sup>11</sup> –que para algunos sería tanto como dejar de ser historia–, en el caso concreto de la “revolución atlántica”, la nueva macro-historia permitiría de entrada “describir” y “explicar” a la vez las similitudes y diferencias que singularizaron los “pequeños” o “grandes” acontecimientos, tanto “contiguos” como “no contiguos”, que se sucedieron en diferentes espacios de “Occidente” a lo largo de un tiempo histórico de duración “media” –no menor de 50 años- o “larga” –para quienes aducen que tal revolución se extendió por más de siglo y medio–, y que en conjunto caracterizaron las muchas “dinámicas” de la llamada revolución “atlántica”, “democrática”, “burguesa”, “liberal” o meramente “occidental” (Teune Y. H., Przeworski, 1970: 17-30). A su vez, la nueva macro-historia induciría buscar explicaciones e interpretaciones, en niveles superiores de generalización, relativas a las inter-relaciones e influencias espacio-temporales que se dieron entre cada uno de los “casos” de la citada *revolución atlántica*, y consecuentemente, deducir válidamente al menos teoremas –pre-paradigmas– al respecto (Khun, Thomas, 1962: 7 y ss.; Masterman, Margaret, 1970: 59-89).

Consecuentemente con la anterior pretensión, la nueva macro-historia facilitaría también superar la naturaleza estrictamente *diacrónica* que ha reducido la historia al estudio de acontecimientos confinados en espacios limitados y acaecidos en diferentes momentos. Dentro del tema que aquí compete, tal sería el estudio aislado de las diferentes “revoluciones liberales” sucedidas en Occidente desde mediados –o finales– del siglo XVII hasta el primer tercio del siglo XIX. Y más que “estudio aislado”, un diacronismo extremo aduciría la no “ semejanza” ni comparabilidad entre unas y otras revoluciones occidentales como tan vehementemente lo defendieron, en su momento, A. Soboul –en lo

que prolongó su discípulo Heinrich Rickert, notable exponente del neo-kantismo alemán de finales del XIX y comienzos del XX. (Ferraris, Mauricio, 2002: 138 y ss., Young, Pauline V., 1949: 425-446).

11 En su *Ecrits sur l'histoire*, París 1969, tal “meta-historia” sería una nueva tentación “monista” como la que hoy subyace en torno a quienes pretenderían asignar un nuevo “principio” rector a la historia humana. (Francis Fukuyama, 1992, [1989]. Obviamente, lo de “meta” tendría más que ver con la filosofía de la historia que con la historia misma; tanto como a comienzos del siglo XIX lo fue la “libertad, el “espíritu” o la “razón” y más tarde la “materia” (Rusakova, Olga F., 2006: 183-193).



J. Alberto Navas Sierra

concerniente a la revolución francesa– y, antes que él, E-Burke y F. von Gentz –respecto de la “gloriosa revolución” inglesa– o Louis Hartz –en lo tocante a la revolución angloamericana (Navas Sierra, J. Alberto, 2008: 138-156). La nueva macro-historia permitiría un análisis “sincrónico” de esas mismas revoluciones que, si bien tuvieron lugar en diferentes “espacios” o contextos geográficos, se sucedieron unas a otras en intervalos de tiempo de diferente duración; “corta” en algunos casos o “media” en su conjunto. A últimas, ofrecería suficiente material para un análisis de “largo plazo”, más allá del tiempo y espacios que compendió la ola “revolucionaria liberal” que lejos estuvo de ser la primera, y menos todavía la única, sucedida antes y después de los siglos XVII a XIX<sup>12</sup>.

#### PRE-GENERALIZACIÓN Y MACRO-HISTORIA

No obstante todo lo anterior, la nueva macro-historia no implicaría necesariamente ni una “contigüidad” espacial y menos aún una “continuidad”, todavía menos una “linealidad”, en el “tiempo total” que abarcarían tales manifestaciones de la revolución liberal atlántica (Páramo Rocha, Guillermo 1979: 77 y ss). Antes bien, a diferencia de la macro-historia de los *Annales*, lo que reafirmaría la nueva macro-historia sería la esencia “discontigua” y “discontinua” –no linealidad– de la Historia misma. En el ejemplo específico de la revolución atlántica, si bien cada una de tales “revoluciones” se llevó a cabo en contextos y momentos específicos, bien pudieron existir entre las mismas diferentes “encadenamientos” que, a la larga, terminaron formando un solo “continuo revolucionario”. No por otra razón sería posible hablar de una sola “revolución atlántica”.

Esta suposición, lejos está de negar las peculiaridades o “singularidades” de cada “caso” revolucionario. Lo que interesaría al nuevo análisis macro-histórico serían los acontecimientos comunes –o simplemente “analogías”, si ello facilita un consenso mínimo al respecto– que sean perfectamente identificables y que, como tales, permitirían enlazar válidamente un caso con otro. Queda manifiesto que, de ser factible identificar tales relacionamientos a nivel de “acontecimientos” singulares, no necesariamente un proceso revolucionario tendría que coincidir o asemejarse en todo respecto a los procesos revolucionarios con los que estuvo relacionado. De manera alguna la nueva macro-historia propiciaría una simplificación metodológica meramente “clonadora”.

Así pues, sería el conjunto de acontecimientos no relacionables de un proceso revolucionario con los otros lo que finalmente fundamentaría las referidas “singularidades” de un proceso revolucionario

12 Pretensión cientificista propuesta a mitad de los sesenta del siglo pasado, entre otros, por el metodólogo y sociólogo noruego Galtung, Johan (1966,16 y ss). (Navas Sierra, Jesús Alberto 1968) 21 y ss.



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

respecto de los demás. A su vez, serían los acontecimientos que relacionan entre sí dos o más procesos revolucionarios los que darían validez al pretendido “continuo” histórico, los que permitirían hablar de uno o varios “macro-procesos” revolucionarios, e incluso de un “sistema” o “estructura revolucionaria atlántica” u “occidental”. Esto último –como se detallará a continuación– de poder relacionarse entre sí dos o más macro-procesos revolucionarios.

No obstante, la plena validez de esta pretensión lógico-científica impone dilucidar el “tipo” o grado” de “afinidad” o “ semejanza” que se da entre los acontecimientos que relacionarían un proceso revolucionario con otro; requisito de validez que sería más exigente si dicha relación o vínculo se diera entre más de dos procesos revolucionarios a la vez. Esto último sería todavía más perentorio de darse una “asincronía” manifiesta en el tiempo entre el primer relacionamiento y los subsiguientes.

En síntesis, la macro-historia de nuevo cuño bien puede plantear la existencia de “influencias”, “incidencias” o incluso “solapamientos” entre diferentes procesos revolucionarios. A título de ejemplo estaría la pretendida “influencia” ideológica de la “gloriosa revolución” inglesa en la revolución angloamericana –Robbins, Caroline (1959); Bailyn, Bernard (1967, 1970) y de esta en la subsiguiente revolución francesa, como también de ambas –o de alguna de las dos– en la génesis ideológico-política de las revoluciones haitiana, española-gaditana, hispanoamericanas, portuguesa de Oporto y finalmente brasileña.

Más aún, la nueva macro-historia permitiría “trasvases” intercontextuales, transitorios o permanentes, entre los referidos procesos revolucionarios occidentales. Así, p.e., al interior de al menos tres “casos” de tal revolución atlántica –el anglo-americano, el europeo continental y el hispanoamericano– se dieron casos en los que dos o más procesos llegaron a converger –transitoria o permanentemente– en una misma o común dinámica revolucionaria, conformando un “caso ampliado” de tales revoluciones. Tal fue desde sus inicios, hasta el presente, el proceso mismo de la revolución anglo-americana que, habiéndose iniciado como 13 procesos autónomos, bien pronto convergieron en una sola y común revolución. El caso hispanoamericano fue exactamente el inverso, pues las 8 originales revoluciones de independencia terminaron “atomizándose” en 17 diferentes procesos revolucionarios<sup>13</sup>.

13 Nueva España se fraccionó en tres (México, Texas y California); la Capitanía General de Guatemala generó cinco (El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Costa Rica); la Nueva Granada, dos (Colombia actual y Panamá); Perú, Chile y Venezuela se mantuvieron tal cual; el Río de la Plata se fraccionó en cuatro (Argentina, Paraguay, Uruguay y Bolivia). La Presidencia de Quito fue la única que terminó fusionando parte del Perú (Guayas, Azuay y Loja). (Navas Sierra, Jesús Alberto 2008c 133-145).



J. Alberto Navas Sierra

El caso brasileño sería el único que no trasmuto su unidad política-revolucionaria. La imposición continental de Napoleón, primero en el Norte de Italia, luego desde la Península Ibérica hasta Rusia, significó un trasvase –cuando no imposición– ideológico de la Revolución Francesa en la casi totalidad del continente europeo durante algo menos de 20 años. La misma Revolución Francesa permeó el inicio de la revuelta haitiana. La Unión Colombia fusionó por 21 años los procesos revolucionarios de la Capitanía General de Venezuela y del virreinato de la Nueva Granada, la Presidencia de Quito, las provincias peruanas de Guayas (Guayaquil), Azuay y Loja y las provincias de Veraguas y Panamá. Y durante los casi 5 años de la “égida” bolivariana en los Andes y el proceso revolucionario en el cono Nor-occidental de Sur América fue uno solo desde Angostura hasta Chuquisaca. El primer Imperio mexicano, al que se anexó la Capitanía General de Guatemala, fue otra efímera fusión –algo más de dos años– de los procesos revolucionarios en el Norte del antiguo imperio español americano.

Pero este tipo de “solapamiento” bien puede incluir casos extremos, como bien podrían ser los procesos revolucionarios “frustrados” o “truncados”<sup>14</sup> que –para el tema que aquí interesa– acontecieron entre los siglos XVII al XIX. Tales serían las revoluciones irlandesas<sup>15</sup> y escocesas<sup>16</sup> al interior de las Islas británicas; las guerras de emancipación portuguesa<sup>17</sup> y de Flandes<sup>18</sup>, como las rebeliones de Cataluña<sup>19</sup> y Andalucía<sup>20</sup>; todas ellas acaecidas durante el siglo XVII. Igual cosa

14 Históricamente, no cabe hablar de procesos revolucionarios “fracasados” puesto que su no éxito político no los hace diferentes a los que –con igual impropiedad– fuesen calificados de “exitosos”. Unos y otros conforman un conjunto de “acontecimientos” acaecidos en tiempos y espacios históricos específicos, siendo su diferencia esencial la mayor o menor dinámica espacio-temporal.

15 Promovida por la aristocracia católica en 1641 en contra de Inglaterra.

16 Las dos rebeliones “jacobitas” de los nobles y clanes de las Altas Montañas en 1719 y 1745 en contra de Inglaterra.

17 También considerada guerra de independencia de Portugal apoyada por la Francia de Richelieu, que tuvo lugar entre 1637-1640 y que concluyó con el ascenso de la casa de Braganza y nacimiento del Portugal contemporáneo.

18 O “guerra de los 80 años”, iniciada en 1568 por dieciséis provincias de los Países Bajos y que, con la ayuda de Francia e Inglaterra, concluyó con la independencia de siete de ellas y el nacimiento de los Países Bajos u Holanda en 1648.

19 Revuelta de los catalanes o “Guerra de los Segadores” de los años 1640 y 1659 y que fue paralela a la rebelión portuguesa.

20 Tal fue la frustrada conjura nobiliaria y secesionista contra Felipe IV y su valido el Conde Duque de Olivares, que estalló como prolongación de la rebelión portuguesa. Existió otro proyecto independentista andaluz durante el primer cuarto del siglo XVII, “la República Andaluza de Rabat”, auspiciado por Carlos I de Inglaterra.



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

podría decirse de las rebeliones de Tupac Amará II en el Perú y la de los “Comuneros” en la Nueva Granada, ambas acaecidas durante el último cuarto del siglo XVIII.

### MACRO-HISTORIA Y CAUSALIDAD

Pese a una inherente vocación “secuencial”, la nueva macro-historia estaría sistemáticamente ajena a reconstrucciones pre o paradigmáticas –modelos ideológicos cerrados– y, por ende, estaría divorciada del “estructuralismo histórico”<sup>21</sup>, al menos en sus versiones originales, y en gran medida de la reinstalación *soft* que de éstos trajo consigo la escuela de los *Annales*. Más allá del inconcluso debate sobre el inevitable *bias* “ideológico” –en tantos casos meros prejuicios– que subyace en toda escuela o tendencia historicista, la nueva macro-historia, en razón de las nuevas herramientas metodológicas y hermenéuticas hoy disponibles, bien puede pretender una vocación ideológica “neutra” compatible con el mayor nivel de cientificidad a la que aspira.

### CASUALIDAD ENTRE CAUSALIDADES

Sin embargo, al negar cualquier tipo de “encadenamiento” histórico predeterminado, la nueva macro-historia no sería ajena al debate “causalista” que hoy circunda la mayoría de los ámbitos científicos (Zubiri, Xavier, 2009; Torrevejano, Mercedes, 1992:161-186). Por el contrario, lo promovería dentro de nuevas y sugestivas dimensiones. En tal sentido, no resultaría exagerado recordar que ha existido un estéril debate entre historiadores “puros”, otros científicos sociales, filósofos de la historia y filósofos de la ciencia en torno al objeto formal de la historia como ciencia; en particular si esta posee o no la capacidad intrínseca de formular leyes generales del tipo “causa-efecto”. Más exactamente, si el historiador puede ir o no más allá de su rol tradicional de “indagar”, sin explicar, el pasado del hombre y la sociedad humana.

En su forma más extrema, lo que suelen preguntarse los filósofos de la ciencia es si, mediante el uso de antiguas o nuevas metodologías y a partir de sus “hallazgos”, el historiador podría formular modelos replicables a contextos y momentos similares. Afirmar que en base a tales modelos el historiador podría, con aceptable exactitud, reconstruir en parte ese mismo pasado, explicar un presente diferente y, sobre todo, anticipar el futuro, todo ello a imagen y semejanza de lo que hacen otras

21 Desde el siglo XIX esta corriente filosófica –Spencer, Morgan, Marx y Durkheim– permeó de manera nítida teoría y método no sólo de la historia, también de la sociología, economía, antropología, psicología y política. No fue menos su influencia a partir del neo-estructuralismo reiniciado a comienzos de la segunda mitad del siglo XX: Levi-Strauss, Lacan, Foucault, Piaget y Althusser. (Silveira Sales, Léa, 2003: pp.: 159 y ss).



J. Alberto Navas Sierra

ciencias más “maduras”, las físicas en primer lugar e incluso la macroeconomía dentro del ámbito social (Wyatt, Geoffrey J., 2005).

Para la nueva macro-historia tal polémica, así planteada, resulta estéril e impropio. En primer término, al querer equiparar la historia a las ciencias físicas y afines, se pasa por alto la esencia, tanto epistemológica como lógico-científica de la historia, que no es otra que el estudio del continuo espacio-tiempo históricos; tarea que el historiador puede –incluso debe– realizar mediante un doble “viaje”. Para muchos, quizás la generalidad, la historia, como trabajo científico, es tan sólo un regreso al pasado; pero no a un “pasado” en el vacío espacio-temporal, sino concreto o específico y, como tal, determinado por unas coordenadas geográficas y un tramo cierto en el eje temporal de que se trate; y que por necesidad intrínseca tiene que ser diferente del “aquí” y del “ahora” o presente propio en que está inmerso el historiador<sup>22</sup>. De manera alguna, ni el papel del historiador, ni el objeto –material o formal– de su ciencia tienen que ver con el presente, y menos aún con el futuro humano y social; este último que ni es presente y menos aún pasado.

En segundo lugar –lo que rara vez se recuerda en dicha polémica– el quehacer histórico-científico también es un “regreso” –otro viaje– desde el pasado hacia el presente. Pero ese presente no es exactamente el momento propio del historiador. Al no existir aún una “máquina del tiempo” que permitiera al historiador escaparse y prescindir por completo de “su presente” –deteniendo de paso el futuro– para “revivir” totalmente el pasado que le interesa estudiar, el historiador, a través del “documento”, recompone apenas en partes, o por cuotas, el pasado que investiga. Así pues, el historiador –como cualquier otro científico–, cada vez que concluye su trabajo, trae al presente esa parte del “ayer” humano y social que, en su entender, interesa a la comunidad científica del caso, formulando válidamente conclusiones que explican esa cuota del “espacio-tiempo” ya vivido por la sociedad humana y que, gracias a su labor investigativa, se hace en buena forma “presente muerto”, nunca “vivo”. En este sentido, su “labor” o producción científica no es diferente a la que caracteriza a las demás ciencias, en particular las físicas, que –por más “maduras” que se consideren– no tienen otra forma de abarcar y avanzar que no sea por segmentos, el conocimiento del objeto último de su ciencia.

Para la nueva macro-historia es ya suficientemente explícito que hasta hace poco tiempo el historiador tuvo que resignarse con desarrollar una labor científica, limitada e incluso mediocre. Así resulta de comparar sus progresos como ciencia respecto de otras ciencias, no

<sup>22</sup> A veces denominado “operador” o “sujeto” psíquico. (Millan-Puelles, Antonio, 2000: 175 y ss.).



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

tanto las físicas como las demás del área “social” o “humana”. Lo anterior, fundamentalmente en razón del escaso y limitado instrumental metodológico de que dispusieron –o quisieron desarrollar– los historiadores; lo que de por sí limitó el objeto formal de la historia, que por lo demás quedó resignada al ámbito de las indagaciones, comprobaciones limitadas y casi siempre singulares, propias de una micro-historia reducida al mero relato; cediendo, a su turno, a favor de otras disciplinas sociales, y en particular de la Filosofía de la Historia, el espacio de las “generalizaciones” al que legítimamente podía aspirar. Si algo permitirá a la Historia Social y a los *Annales* ocupar un puesto de honor en la “historia de la Historia” es haber propiciado la redefinición de su objeto formal mediante la “fusión” teórico-metodológica con otras ramas de las ciencias sociales que hasta el momento aventajaban a aquella como ciencia. Fue esto lo que posibilitó el uso y aplicación –con innegable validez científica– de diferentes herramientas lógico-matemáticas en base a las que se generaron novedosos “modelos” de análisis del pasado, permitiendo a otros científicos sociales un cierto manejo del presente y, en alguna forma, de “pre-visión”<sup>23</sup> de algunos “futuros equiparables”.

Pero el debate en torno a la capacidad o no de la historia para producir explicaciones de tipo causal olvida ostensiblemente la esencia misma del objeto material de la historia. De manera alguna, como tanto aquí se ha insistido, sus explicaciones –e incluso generalizaciones– podrían tener otro ámbito que no fuera el pasado humano y social. Así pues, lo que abarca y explica la historia en cada ocasión solo puede tener validez en la única dimensión temporal que le corresponde.

De aceptarse esa presunción de base, el tipo de causalidad histórica no puede ser de igual naturaleza que la propia a otras ciencias cuyo objeto material busca necesariamente aislar y homogeneizar el presente para poder predecir el futuro, un futuro reconvertido sistemáticamente en presente<sup>24</sup>. De manera alguna ese podría ser el objeto material de la historia y, por consiguiente, “predecir” no forma parte de la historia.

Es por ello que mal podría pretender el historiador “congelar” el pasado que de por sí está “petrificado” –al decir de Michel Foucault– en algún lugar o “repositorio” (archivo en particular). En este sentido, la función científica del historiador sería exactamente la inversa de la que caracteriza al físico, biólogo, genetista e incluso al macro-economista, entre otros tantos científicos: su labor consiste en “descongelar” –o

23 En su sentido literal: anticipo de “eventuales realidades comparables”, no necesariamente semejantes y muchos menos iguales.

24 Existiría amplio consenso sobre la naturaleza “finalista” que es propia a la ciencia física.



J. Alberto Navas Sierra

“despetrificar”– el pasado, haciéndolo ese presente *sui generis* ya mencionado. Lo que a últimas importaría al debate “causalista” es si el método utilizado por el historiador para “decodificar” el pasado puede dar por resultado una explicación válida –en términos lógico-científicos– de esa cuota de la materia o realidad que investiga. Quizás el mayor aporte de la Historia Social y de los *Annales* es haber reconceptualizado el objeto formal de la Historia postulando la “secuencialización” o “serialización” de los hechos-eventos como condición suficiente de validación de los hallazgos históricos. Pero el aporte de ambas escuelas fue más allá: el orden en que el historiador coloca tales eventos en un continuo espacio-temporal no es arbitrario, y menos aún aleatorio, como en buena forma lo hace el físico, el genetista o el macro-economista. El “orden” pretendido por el historiador es y tiene que ser estrictamente “ordinal”, y en función del mismo se relaciona –secuencializa– el “conjunto” o “universo” de datos –hechos/eventos– que puedan ser el objeto de una pesquisa histórica dada.

Por ello, el lugar o “posición” que a un evento corresponde respecto de los demás –ser uno anterior y otro posterior– es lo que permite hablar de “causa-efecto” en historia. Decir y explicar que el evento de orden “1”, además de anteceder, es la causa del evento “2”, o lo que es lo mismo, que el evento “2” sucede y es efecto del evento “1”, es la base de la causalidad histórica. Ahora bien, si esa misma condición de orden secuencial puede darse entre diferentes continuos espacio-temporales, conforme aquí se ha planteado para el caso de la “revolución atlántica”, con igual propiedad puede hablarse de relaciones “causa-efecto” entre procesos revolucionarios diferentes, generándose con ello una causalidad de mayor complejidad y amplitud (Rigby, Stephen H., 1995: 185-354; Burns, Robert M., 2005: 195 y 2006: 110-123).

No obstante, a diferencia del físico o genetista, la “decodificación” que de su realidad realiza el historiador es por esencia única e irrepetible, y por lo mismo no replicable. “Gloriosa Revolución” inglesa sólo pudo haber una, como “una” e “irrepetible” fueron la revolución angloamericana, francesa, haitiana, cualquiera de las hispanoamericanas o la brasileña. Pero esta singularidad como materia de estudio no excluye su “comparabilidad” e incluso la existencia de “analogías” posibles. Mucho menos excluye –más bien impone– la existencia de nexos e interacciones, directos o indirectos, entre los eventos que conformaron cada uno de tales “conjuntos” –series– de eventos propios a una u otra revolución. Y como el “ordenamiento” de los eventos que singularizan cada secuencialización específica se da tanto al interior de cada proceso revolucionario como respecto a las “interrelaciones” que los vincula entre sí, resulta posible hablar de dos tipos y niveles diferentes de causalidad macro-histórica. De cualquier forma, tal singularidad

–a cualquiera de los dos niveles mencionados– no permite, al menos al historiador, hacer “extrapolaciones” hacia el futuro<sup>25</sup>.

#### LA CONSTRUCCIÓN DE LA CAUSALIDAD MACRO-HISTÓRICA

La combinación –mejor aún, el uso simultáneo– de los métodos “paralelo” y “comparativo” permitiría visualizar cómo es posible construir los diferentes tipos y niveles de “causalidad” que propondría la nueva macro-historia. A diferencia de la causalidad implícita en los “modelos” estadísticos-matemáticos de las ciencias exactas cuantitativas –de por sí cerrada, única y excluyente al replicarse las variables y parámetros contenidos en las hipótesis del caso–, la causalidad macro-histórica se construye inicialmente en las relaciones de “orden” –“precedencia” detectable entre eventos y procesos pertenecientes a cada uno de los espacio-temporales que conformen el espectro de espacios-vectoriales objeto de estudio-parallelismo–<sup>26</sup>. En una segunda fase, la causalidad macro-histórica se configura a partir de las otras “precedencias” que pueden igualmente identificarse entre uno y otro espacio-temporal histórico, entre uno u otro set de espacio-vectoriales en juego<sup>27</sup>.

En otros términos, esta pretensión de causalidad de la nueva macro-historia encaja en varios de los más recientes desarrollos metodológicos, provenientes de la lógica-científica como de las ciencias de la información y comunicación. En el primer caso, la causalidad de la

25 Basados en los aportes de los historiadores, otros científicos sociales, como los politólogos, sociólogos o psicólogos sociales, e incluso los filósofos sociales, bien pueden tratar de formular “generalizaciones” e incluso tratar de construir “modelos” de manipuleo del presente para tratar de moldear “futuros hipotéticos” de una sociedad o grupo humano específico. Esta “tentación” instrumentadora de la historia resulta más inmediata en el caso de aportes “históricos-comparativos” y, en particular, en razón de las “analogías” detectadas entre dos o más procesos históricos afines. Establecer, por ejemplo, una pretendida secuencia entre los eventos, que se estima, fueron la “causa” y “efecto” de diferentes revoluciones occidentales, y en base a ellas construir un paradigma de acción tendiente o bien a producir “nuevas revoluciones” o bien evitar –y en su caso controlar– las mismas. Tal parecería lo que se quiso hacer en América Latina durante los años 60-80 del siglo pasado (Los funestos Plan Camelot y Operación Cóndor).

26 Para que pueda hablarse de una estricta relación “causa-efecto” –“precedencia-resultante” en el lenguaje aquí utilizado–, deben cumplirse las cuatro condiciones mínimas que rigen todo modelo causal: a. Las causas y efectos son la misma cosa (pertenecen al mismo “proceso” histórico); b. Las causas y efectos forman parte de un continuo infinito de causas; c. Cada efecto puede ser considerado alternativamente en forma de “acciones” y “condiciones”; d. Cada efecto existe solo si sus causas existen en un mismo punto del continuo tiempo que les compete. (Gano, Dean L., 2008).

27 Muy probablemente, un precedente pionero en este intento reificador de la macro-historia está en Fletcher, Joseph F. (1985) pp. 37 y ss; reimpresso en Forbes-Manz, Beatrice (ed.), 1995.



J. Alberto Navas Sierra

nueva macro-historia se corresponde con el “modelo causal ordenativo” –*causal ordering model* o *nomocausal model*–, dado que los diferentes conjuntos de “precedencias” –si se desea “conexiones”– que pueden existir tanto al interior de un proceso como de un macro-proceso histórico, constituyen puntos o secuencias de “causación”, en la medida en que el evento originario influye de tal manera en el evento posterior con que se conecta que, de no haberse dado el primero, el segundo no habría existido<sup>28</sup>. Este primer tipo de causalidad sería “lineal” cuando el encadenamiento de eventos acontece a lo largo de un mismo continuo temporal y dentro de un mismo contexto espacial –aquí llamados “procesos” históricos–; y sería de tipo “trasverso” cuando las interrelaciones causales acontecen entre diversos contextos espaciales –aquí llamados “macro-procesos”. (Loper, Margaret L., 2008; Schwarz, Reinhard et al. 2008; Markoulou, Fontini, 2000: 2059-2072; Lipton, Peter, 1991: 687-697). Es en este punto que aquel modelo causal utilizado en las ciencias de la información y comunicación coincide con los métodos *anagenésicos* y *cladogenésicos*, ya referidos y propios de la genética moderna.

Así también, la causalidad propuesta por la nueva macro-historia va de la mano de los novedosos desarrollos de la “computación distribuida”, que en la ingeniería de sistemas se ha impuesto en el diseño de “sistemas asincrónicos distribuidos” (*Asynchronous distributed system model*) o “historias distribuidas”<sup>29</sup>. Difícilmente podrá avanzarse en este camino sin la cooperación estrecha entre macro-historiadores y expertos de las ciencias de la información y la computación. De tenerse éxito al respecto, la nueva macro-historia podría consolidarse como una tendencia ciertamente regeneradora de la ciencia histórica.

## BIBLIOGRAFÍA

Baldoni, Roberto Michel 2002 “Fundamentals of distributed computing: a practical tour of vector clock systems” en ds online,(IEEE Distributed Systems Online) en <[http://dsonline.computer.org/portal/site/dsonline/menuitem.9ed3d9924aeb0dcd82ccc6716bbe36ec/index.jsp?&pName=dso\\_level1&path=dsonline/past\\_issues/0202/features&file=bal\\_print.xml&xsl=article.xsl&jsessionid=J57fJ](http://dsonline.computer.org/portal/site/dsonline/menuitem.9ed3d9924aeb0dcd82ccc6716bbe36ec/index.jsp?&pName=dso_level1&path=dsonline/past_issues/0202/features&file=bal_print.xml&xsl=article.xsl&jsessionid=J57fJ)

28 En su propuesta de una historia “integrativa horizontal” a escala universal, Joseph F. Flecher habló de “correlatos” históricos. (Frank, Andre Gunder, 1996; Wong, R. Bin 2007).

29 Su aplicación original ha sido en el diseño y manejo de sistemas complejos de comunicación entre diferentes redes entrelazadas a través de múltiples terminales esparcidas en diferentes espacio-temporales. (Baldoni, Roberto Michel, 2008; Rodríguez-Ramírez, Yubanit et al., 2008; (Black, Andrew P., 2005; Keith, D. Anthony, 2008; Cooper, Greg, 2008).

51HKSgPVGfjdSlJZ7vGQ1y2wbhbCenc0c5zdGTWGhKDG  
Q7!1734367974>.

- Barrera Vélez, Julio César 2007 "En dialogo con el orden del discurso" en *Seminarios Generales de la Maestría en Educación* (Pamplona, N. S., Colombia; 19 y 20 de octubre) en <[http://publicacion05.unipamplona.edu.co/KMportal/hermesoft/portallG/home\\_1/recursos/objetos\\_conocimiento/contenidos/articulos/diciembre/04122007/en\\_dialogo\\_con\\_el\\_orden.pdf](http://publicacion05.unipamplona.edu.co/KMportal/hermesoft/portallG/home_1/recursos/objetos_conocimiento/contenidos/articulos/diciembre/04122007/en_dialogo_con_el_orden.pdf)>.
- Barros, Carlos 1995 "A Historia Que Vén". Ponencia presentada en el Congreso Internacional "A historia a debate"; Santiago de Compostela, 7 al 11 de julio de 1993. En Barros, Carlos (ed.) *La historia que viene, Historia a debate. I. Pasado y futuro*.
- Barros, Carlos 2001 "El retorno de la historia" en *Cuadernos digitales*, publicación electrónica en historia, archivística y estudios sociales. (San José: Universidad de Costa Rica, Departamento de Historia) Marzo, N° 9.
- Barros, Carlos; McCrank, Lawrence (eds.) 2004 *History under debate. International Reflection on the Discipline* (New York: The Haworth Press).
- Barros, José D'Assunção 2007 "História comparada -um novo modo de ver e fazer a história" en *Revista de História Comparada* (Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais; Universidade Federal do Rio de Janeiro) Vol. 1, N° 1.
- Bailyn, Bernard 1967 *The Ideological Origins of the American Revolution* (Cambridge, Mass: Harvard University Press).
- Bailyn, Bernard 1970 *The Origins of American Politics* (New York: Knopf Doubleday Publishing Group).
- Black, Andrew P. 2005 "Time, clocks & ordering of events" en <<http://research.microsoft.com/users/lamport/pubs/time-clocks.pdf>>.
- Cooper, Greg 2008 "An introduction to causal modeling and discovery using graphical models" en <<http://research.ihost.com/cws2006/Cooper%20NIPS%20workshop%20talk%20gfc%20revised.ppt>>.
- Delacroix, Christian-Dosse; GARCIA, François et Patrick (1999) *Les courants historiques en France, 19e-20e siècles* (París: Armand Colin).
- Dahl, Robert Alan 1956 *Preface to democratic theory* (Chicago: Chicago University Press).



J. Alberto Navas Sierra

- Des Marez, Guillaume; Ganshold, François (eds) 1972 (1923) *Compte-rendu du Ve Congrès International des Sciences Historiques* (Liechtenstein: Kraus reprint).
- Dosse, François 1987 *L'Histoire en miettes. Des Annales à l' 'nouvelle histoire'* (Paris: La Découverte).
- Evedy, Colin Mc; Jones, Richard 1978 *Atlas of the world population's history* (Middlesex, U.K: Penguin Books).
- Ferraris, Mauricio 2000 *Historia de la hermenéutica* (México D.F.: Siglo XXI).
- Fletcher, Joseph F. 1985 "Integrative History: Parallels and Interconnections in the Early Modern Period, 1500–1800" en *Journal of Turkish Studies* (Londres: Frank Cass Publishers) N° 9.
- Forbes-Manz, Beatrice (Ed.) 1995 *Joseph F. Fletscher Studies on Chinese and Islamic Inner Asia (Variorum Collected Studies Series)* (Aldershot, U.K: Ashgate).
- Foucault, Michel 1966 *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines* (Paris: Gallimard).
- Frank, Andre Gunder 1996 *Historical Comparisons and Connections at World History Archives* (Hartford Web Publishing) 27 October en <<http://www.hartford-hwp.com/archives/10/018.html>>.
- Fukuyama, Francis *The End of History and the Last Man*, 1989, *El fin de la Historia y el último hombre*, 1992, versión remozada de su ensayo ¿*El Fin de la Historia?*”, publicado en *The National Interest* en 1982.
- Galtung, Johan 1966 *Teoría y métodos de la investigación social* (Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires) Tomo 1.
- Gano, Dean L. 2008 "The cause and effect principle" en <<http://www.realitycharting.com/data/pdf/c&e%20principle.pdf>>.
- Gauchet, Marcel 1988 ¿*Changement de paradigme dans les Sciences Sociales?* en *Le Débat* (Paris) N° 50.
- Hobsbawm, Eric 2008 "El desafío de la razón: Manifiesto para la renovación de la historia" en <<http://www.paginadigital.com.ar/articulos/2007/2007prim/educacion7/historia-edu-mi-190907.asp>>.
- Keith, D. Anthony 2008 *Introduction to causal modeling, Bayesian modeling tools for intelligence analyst* en <<http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/nasic/intro-causal-modeling.pdf>>.

Kirby, John B. 1970 "Early American Politic. The Search for Ideology: An Historiographical Analysis and Critique of the Concept of 'Deference'" en *The Journal of Politics* (Cambridge, U.K: Cambridge University Press) Vol. 32, N° 4.

Kroeber, Clifton B. 1996 "Theory and History of Revolution" en *Journal of World History*; (Hawaii: University of Hawaii Press) Vol. 7, N°1.

Khun, Thomas 1962 *The Structure of Scientific Revolutions*, (Chicago: University of Chicago Press).

Lipton, Peter 1991 "Contrastive explanation and causal triangulation" en *Philosophy of science* (Chicago: Philosophy of Science Association) Vol. 58, N°4.

Loper, Margaret L. 2008 "Causal Ordering Protocols: A Survey" (Draft) en <<http://www.cc.gatech.edu/people/home/margaret/papers/CausalSurvey-Draft2.pdf>>.

Markoulo U, Fontini 2000 "Quantum causal histories" en *Classical & Quantum Gravity* (IOP, Electronic journal) 17.

Masterman, Margaret «The Nature of a Paradigm» en Lakatos, Imre; Musgrave, Alan (eds.) 1970 *Criticism and the Growth of Knowledge* (Cambridge, U.K: Cambridge University Press).

Millan-Puelles, Antonio 2000 *Fundamentos de filosofía* (Madrid: Rialp).

Navas Sierra, Jesús Alberto 1968 "Teorías y métodos de la investigación social" en *Razón y Fábula* (Bogotá: Universidad de los Andes) N° 2.

Navas Sierra, Jesús Alberto 2008 "La 'revolución atlántica' y las 'independencias americanas'. Una polémica historiográfica inconclusa". Ponencia presentada en XXVI Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) 12-14 de agosto del 2.007, en *Takwá* (Guadalajara, Méjico: Editorial de la UdeG) Año 5, N° 13.

Navas Sierra, Jesús Alberto 2008b "La Historia del nuevo milenio (¿Un nuevo pre-paradigma?)". Ponencia presentada en el Tercer Coloquio de docencia de la Historia. Departamento de Historia, Academia de Docencia de la Historia. División de Estudios Históricos y Humanos. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades; CUCSH; Universidad de Guadalajara, 22-23 de mayo de 2008.

Navas Sierra, Jesús Alberto 2008c "Panamericanismo vs. Latinoamericanismo. Algunos antecedentes durante el siglo XIX hasta el Congreso anfictiónico de Panamá" en Rocha Valencia,



J. Alberto Navas Sierra

Alberto, Preciado Coronado, Jaime (coords.) *Proyectos y Estrategias de Integración. América Latina y el Caribe en el contexto de América del Norte y Europa*. (Guadalajara. Mexico; Editorial de la UdeG).

Nelson, Eric 2006 *The Greek Tradition in Republican Thought* (Cambridge, UK: Cambridge University Press).

Páramo Rocha, Guillermo 1979 "Un examen lógico-matemático de la continuidad del tiempo histórico" en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* (Bogotá: Universidad Nacional) N° 9.

Rigby, Stephen H. 1995 "Historical causation: Is one thing more important than another?" en *History* (N° 80) Reimpreso en Burns, Robert M. *Historiography: Critical Concepts in Historical Studies* (Londres: Culture Routledge Taylor & Francis Group) pp: 195 y ss.

Rigby, Stephen H. 2006 "History, discourse, and the postsocial paradigm: a revolution in historiography?" en *History and Theory* (Middletown, CT: Wesleyan University) Vol. 45, N°1.

Robbins, Caroline 1959 *The Eighteenth Century Commonwealth man* (Cambridge, Mass: Harvard University Press).

Rodríguez-Ramírez Yubanit; Meneses, Esteban; Torres-Rojas, Francisco J. 2008 "Send: simulador de ejecuciones distribuidas" en <<http://www.ic.itcr.ac.cr/spread/pubs/send.pdf>>.

Rosenblat, Ángel 1954 *La población indígena y el mestizaje en América*" (Buenos Aires: Nova) Tomo 1°.

Rusakova, Olga F. 2006 "La historiosofía: estructura del objeto y del discurso" en *La Lámpara de Diógenes* (Puebla, Méjico: Benemérita Universidad Autónoma de) N° 12-13.

Rowe, Christopher; Schofield, Malcolm; Harrison, Simon; Lane, Melissa 2000 "Greek and Roman Political Thought" en *The Cambridge history of Political Thought* (Cambridge, U.K: Cambridge University Press).

Schwarz, Reinhard & Mattern, Friedemann 2008 "Detecting Causal Relationships in Distributed Computation. In Search of the Holy Grail" en <<http://www.vs.inf.ethz.ch/publ/papers/holygrail.pdf>>.

Silveira Sales, Léa 2003 "Estruturalismo: história, definições, problemas" en *Revista de Ciências Humanas* (Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina) N° 33.

- Strasser, Bruno J; Bürgi, Michael 2005 "L'histoire des sciences, une histoire à part entière?" en *Revue Suisse d'Histoire* (Berna: Société Suisse d'Histoire) Vol. 55, N°1.
- Teune Y. H., Przeworski 1970 "The Logic of Comparative Social Inquiry", en <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/programa/przeworski-teune.doc>; traducción de Guillermina Feher.
- Torrejano, Mercedes 1992 "En torno a la crisis moderna de la causalidad y a la influencia humana en Kant" en *Revista de Filosofía* (Madrid) Vol. V, N° 7.
- Wells, Matthew C. 2007 "A handbook of social analysis. The Study of Revolution & Hegemonic War" en <http://parallelism.org/13949-WELL-layout2.pdf>.
- Wong, R. Bin 2007 "Integrating China into World Economic History. Two Analytical Challenges: Comparisons and Connections" en <http://www.aasianst.org/catalog/wong.pdf>.
- Wyatt, Geoffrey J. 2005 *Macroeconomic models in a causal Framework*. (Edinburgh: Exempla Books).
- Zubiri, Xavier 2009 "Seminario sobre la causalidad" en [http://www.zubiri.org/outlines\\_syllabi/causality/lecture1.htm](http://www.zubiri.org/outlines_syllabi/causality/lecture1.htm).
- Young, Pauline V. "Las técnicas de la investigación social. Capítulo IX: El método histórico y el fenómeno social" en *Revista Mexicana de Sociología* (México. D.F: UNAM) Vol. 11, N° 3.



Felipe de J. Pérez Cruz\*

## **LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA CUBANAS EN EL MOVIMIENTO NACIONAL LIBERADOR. VISIÓN PANORÁMICA DESDE LA REVOLUCIÓN EN EL SIGLO XIX**

LA PROPUESTA QUE REALIZAMOS se inscribe en el universo que abre el diseño científico del Grupo de Trabajo. En tal dimensión me propongo contribuir a la elaboración de una perspectiva histórica de la educación que tenga como eje la relación de los proyectos pedagógicos educacionales con el movimiento nacional liberador, en particular en torno al nudo temático de las revoluciones.

Me propongo dilucidar un interrogante problemático: cómo la historia de los principales movimientos educacionales<sup>1</sup> en Cuba permite dar una mirada transversal al proceso político de liberación nacional del siglo XIX. Tal enfoque no pretende una síntesis de la propia historia de la educación ni de la escuela cubana, sino brindar claves para la interpenetración de esa compleja y multidireccional realidad histórica en

---

\* Lic. en Educación en la especialidad de Historia y Ciencias Sociales, Postgraduado de Filosofía y Teoría Política, Dr. en Ciencias Pedagógicas. Adscrito a la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba; presidente de la Unión Nacional de Historiadores de Cuba.

<sup>1</sup> Movimiento social que se caracteriza porque sus integrantes están vinculados con un proyecto educativo -por lo tanto con un proyecto de hegemonía ideológico cultural- y con una teoría científica y/o una práctica pedagógica específica, entendidas ambas como manifestación y tipo de lucha, que en última instancia es necesariamente clasista.



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

movimiento e interconexión con el curso histórico nacional. Mi objeto de estudio se centra en la develación de la naturaleza de los proyectos educativos, escuelas y praxis pedagógicas de los movimientos educacionales, que en Cuba dieron una contribución sustantiva al movimiento nacional liberador (Pérez Cruz, 2001).

### LA PECULIARIDAD CUBANA

En el panorama del gobierno colonial de la región, la situación de Cuba, después del trauma que representó para la monarquía española la toma de La Habana por los ingleses en 1762, va a marcar diferencias. En los años que van de 1763 a 1790 se produjo una notable ampliación de la base económica y, con ella, cambios en la superestructura legal, institucional e ideológica. Fue éste un momento histórico de renovación de la alianza estratégica entre la Corona y la clase dominante de ricos propietarios criollos, de modernización de las condiciones de existencia del bloque histórico que hizo posible el mantenimiento del Estado colonial.

La última década del siglo XVIII tuvo la particularidad del impacto económico y social de la Revolución de Haití. La Mayor de las Antillas pasó a ocupar los mercados azucareros abandonados por el país en conflicto, y se produjo un salto en la producción azucarera, con la introducción masiva de más esclavos, la aplicación de importantes avances científico-técnicos y el crecimiento de la economía de plantaciones. La llegada de los colonos franceses que huían de la guerra revolucionaria de los negros esclavos –pero que a su vez eran portadores de las ideas de la Revolución Francesa– impulsó otras actividades productivas, como la producción cafetalera, y sin duda tendría un impacto a nivel cultural e ideológico. Todo ello fortaleció a la clase oligárquica criolla y produjo “un derrame” de recursos a favor de la sociedad blanca de burgueses y profesionales urbanos. En estos grupos se profundizó y diversificó el universo de sus necesidades y aspiraciones de hegemonía, y fue el campo cultural y educacional su más inmediato recurso de realización.

Mientras, a fines del siglo XVIII, para la América colonizada por españoles y portugueses, la agudización de la contradicción colonia-metrópoli expresaba un grado de agudización y centralidad que la convertirían en la contradicción fundamental alrededor de la cual comenzó a moverse toda la vida colonial, en Cuba el pacto estratégico entre el Estado colonial y la oligarquía criolla aún era suficiente para mantener la estabilidad del bloque histórico del poder colonial. Este y no otro va a ser el eje en última instancia, alrededor del cual se van a desarrollar los futuros acontecimientos cubanos. Explica en buena parte por qué la Isla no se incorporó al ciclo independentista que se inició en 1809-1810.

En el campo de la cultura, y en particular en el avance, a contrapelo de la política colonial, de un proyecto de escuela autóctona, tendrá



Felipe de J. Pérez Cruz

uno de sus despliegues particulares el curso contradictorio de la relación colonia-metrópoli. La batalla por la educación marcaría con su impronta el nacimiento de la escuela cubana al finalizar el siglo XVIII.

### **MOVIMIENTO EDUCACIONAL POR LA NACIÓN CUBANA (1793-1868)**

Tal como ocurriría en las colonias del continente, en estos años en que concluía el siglo XVIII e iniciaba el XIX, se dibujaban en Cuba las dos líneas del pensamiento y la cultura del país que a lo largo del siglo XIX determinaron el cuadro de batallas de clase: una independentista y antiesclavista, otra reformista y autonomista. Apareció también la corriente de pensamiento antinacional del anexionismo, favorecida por el deslumbramiento de ciertos sectores criollos ante el despegue de la república estadounidense, y definitivamente animada y dirigida por los intereses expansionistas que pronto caracterizaron la política hacia Cuba de los grupos de poder del país del Norte.

Desde el punto de vista ideológico, el movimiento educacional asumió las ideas de la Ilustración y se inscribió como la parte más sustancial del gran proyecto cultural con el que la oligarquía criolla y la naciente burguesía urbana, también criolla, pretendían sumarse a la época burguesa<sup>2</sup>. Apostando al Iluminismo frente a la escolástica y el oscurantismo medieval, al ímpetu progresivo de las Revoluciones Burguesas que le son contemporáneas frente a la reacción y despotismo colonialista, y a los avances científicos y tecnológicos con que se abre paso el capitalismo industrial en Europa y en la costa atlántica de Norteamérica, este movimiento tuvo un contenido dirigido a pensar en lo cubano y procurar el desarrollo del archipiélago y el bienestar de sus naturales.

Los promotores de este movimiento educacional, al que identificaremos por su contenido y esencia como *por la nación y la escuela cubanas*, comprendieron que la desatención a la enseñanza primaria, a la alfabetización y la escolarización del pueblo no eran un producto de la falta de perspectivas que caracterizó a la monarquía española en diversos frentes del gobierno colonial: constituía en sí mismo un principio de su política de freno al desarrollo autóctono del país, un mecanismo más de dominación, de hegemonía política e ideológico-cultural. Frente a esta realidad, los criollos interesados en el progreso de la isla actuaron con plena conciencia y notable tino político.

La oligarquía criolla –como afirma Justo Chávez– consideró que, dentro del gran proyecto cultural que se proponía, la educación y la

<sup>2</sup> La historicidad de este movimiento puede ser constatada en la numerosa literatura que lo ha abordado en uno u otro ángulo. Ver Armas, 1984; Bachiller, 1965; Buch, 1999; Buenavilla, 1995; Chávez, 1996; Morales, 1929; Pérez Téllez, 1954.



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

escuela debían desempeñar un rol decisivo (Chávez, 1996: 8). Vencer la manifiesta intencionalidad oscurantista anticientífica y anticultural del colonialismo a escala de toda la población blanca del país constituirá una meta trascendental a pesar de su limitación racista y esclavista.

Una primera alternativa que se aprecia con nitidez es la que se configuró alrededor del fortalecimiento de una variante ideológica y cultural más progresiva, frente a la rigidez de los estatutos y programas de la Universidad. Así, en 1774 surgió el Real Colegio Seminario de San Carlos y San Ambrosio<sup>3</sup>, un centro de enseñanza general que llegaría a tener la más alta calidad de su época y se ampliaría con una matrícula de jóvenes laicos de las familias criollas.

El Seminario de San Carlos alcanzó sus mayores progresos y sus momentos más brillantes y trascendentales con el Obispo Espada, que ocupó la diócesis de La Habana durante tres décadas a partir de 1802. La labor del Seminario fue decisiva en el desarrollo cultural y político de la clase oligárquica criolla.

Como principal elemento articulador del movimiento se destaca la Sociedad Económica de Amigos del País. La SEAP, institución de la élite oligárquica y burguesa criolla, tendrá desde su fundación un rol promotor en la lucha contra la crítica situación en que el colonialismo mantuvo la educación en el país. Dotada por la Corona de presupuesto y con otros recursos provenientes de particulares, con base en la capital colonial, la Sociedad fue extendiendo su labor e influencias y logró alcanzar una proyección suficiente en todo el país, como máxima expresión de la cultura criolla.

Alrededor de la SEAP se nuclearon los más destacados pedagogos del país. La Sociedad fue una constante promotora de la enseñanza científica y de la expansión de los servicios educacionales. Creada para impulsar el desarrollo económico de la colonia, no fue un accidente –como oportunamente señalara el maestro Fernando Portuondo– que uno de sus primeros actos públicos fuera el famoso discurso del padre José Agustín Caballero (1762-1835) sobre la reforma de los estudios, pronunciado el 6 de octubre de 1795 (Caballero, 1999: 185-187). A la SEAP se debe unas “Ordenanzas para las escuelas gratuitas de la Habana”, redactadas principalmente por el padre José Agustín Caballero –en colaboración con Fray Félix González y Francisco Isla–, que, aprobadas en 1794, constituyen el primer documento de importancia histórica en la educación pública cubana (Portuondo, F., 1973a: 269).

<sup>3</sup> El Real Colegio Seminario de San Carlos y San Ambrosio fue fundado en 1774 por el obispo cubano José Echevarría y Velázquez. Surgió de la fusión del Seminario de San Ambrosio y el Colegio San José -vacante desde que los jesuitas fueron expulsados de la Isla en 1767.



Felipe de J. Pérez Cruz

Primero en la Sección de Ciencias y Artes, y a partir de 1816 ya como Sección de Educación, la Sociedad trabajó arduamente en la realización de informes sobre el estado de la educación en el país, misiones de estudio de los avances pedagógicos en el extranjero, creación de aulas y escuelas y el otorgamiento de becas para niños y niñas pobres, inspecciones escolares, propuestas de reglamentos y la realización de concursos para premiar a maestros y alumnos destacados.

La SEAP como institución de la élite esclavista criolla no estuvo exenta de las limitaciones clasistas de sus fundadores. En particular con el tema de la educación de los niños “de color”, constituyó un punto de confrontación que fue objeto, durante años, de fuertes polémicas entre los elementos más progresistas –abolicionistas e independentistas– y los defensores de las ideas retrógradas del racismo y la esclavitud de la raza negra.

La historia del nacimiento de la escuela cubana como movimiento educacional de inspiración patriótica recogerá también la labor de ruptura del cerco racista. Las escuelas de “amigos” y de “amigas” de los humildes maestros negros y mulatos libres, hombres y mujeres dedicados a enseñar lo poco que sabían de “letras y números” y lo mucho que habían acumulado de sabiduría popular. En estas aulas –improvisadas la mayoría de las veces en las modestas viviendas de los docentes–, la tradición de la escuela elemental cubana se caracterizó desde entonces por ser portadora de los valores más autóctonos de la nacionalidad. A su vez, la integración racial en las aulas fue considerada en cierto momento perjudicial, y hasta llegó a desestimularse la educación de los niños negros y mulatos. Sin embargo, los portadores de las ideas retrógradas no pudieron impedir que en el Reglamento para el gobierno de Maestros de 1809 se dejara a éstos en libertad de admitir o no alumnos negros en sus aulas (Buenavilla, et al., 1995: 32-34). Tal movimiento, nacido desde el propio sustrato popular, recibió atención y estímulo por parte de las figuras más preclaras de la SEAP, que organizaba concursos, promovía estímulos y daba a conocer las mejores experiencias pedagógicas de las maestros y maestras de estas escuelas.

La extensión y continuidad espaciotemporal del movimiento *por la nación y la escuela cubanas* siempre radicó en la necesidad objetiva que portó: resolver la insuficiente cobertura de los servicios educacionales del Estado colonial, la continua desatención al desarrollo escolar del país y al constante crecimiento del analfabetismo. Sin embargo, la no asunción colectiva de la posición revolucionaria de Varela acerca de los dos problemas básicos del país, la independencia nacional y la abolición de la esclavitud, limitó sus potencialidades como portador más progresivo del cambio que imponía la necesidad histórica del momento.



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

La misión histórica de este primer movimiento educacional fue la fundación de la escuela nacional. Se caracterizó por ser exponente de una intelectualidad orgánica, que se sentía más española que cubana, y en tal consideración asumió el concepto de Patria. Éstos eran momentos gestores en que las mejores ideas del país no estaban separadas en departamentos. Había una definida concepción política de la misión emancipadora de la educación. Estas posiciones, aunque circunscritas a un concepto de pueblo que excluía a las mayoritarias masas de esclavos, representaban un notable avance en el contexto de la sociedad colonial. En el seno de este movimiento surgieron las figuras cimeras de José Agustín Caballero (1771-1835), Félix Varela (1788-1853) y José de la Luz y Caballero (1800-1862), en las que se encuentran las bases de la pedagogía nacional y de todo el desarrollo posterior de la teoría educacional en el país.

En el contexto latinoamericano, Félix Varela se integró al primer conjunto de próceres que conformaron las expresiones políticas de vanguardia de la Revolución anticolonialista latinoamericana, con Simón Bolívar, Mariano Moreno, José Artigas, y los curas Miguel Hidalgo y José María Morelos. Así, mientras la Revolución Francesa languidecía tras el Imperio y la restauración conservadora europea, se diseñaban en esta parte del mundo, con una voluntad política nacional y popular que se alimentaba del sustrato de rebeldías autóctonas, de sus legados culturales e ideológicos y de lo mejor del pensamiento revolucionario universal, los ejes de una doctrina emancipadora que buscaba responder a las necesidades y aspiraciones de los sujetos históricamente configurados en la región, y que tenía a la liberación nacional, en los criterios de igualdad y abolición de la esclavitud y las servidumbres –en tanto paradigmas de la justicia social de la época–, y en la dignificación humana, sus principios rectores. Aquí precisamente comenzaban a precisarse lo que Alcira Argumedo asume como matrices del pensamiento teórico y político latinoamericano y caribeño (Argumedo, 1992).

El año de 1823 –fecha del destierro de Varela a los Estados Unidos– fue también el de la restauración del absolutismo político tanto en Cuba como en España. Un año más tarde, José Antonio Saco fue destituido de la cátedra de Filosofía del Seminario de San Carlos y expulsado de Cuba. Cuando Saco fue obligado a abandonar su Cátedra, Luz la ganó por oposición, y desde su primera clase declaró su filiación vareliana. Precisamente, después de Varela, la figura de mayor trascendencia pedagógica fue José de la Luz y Caballero, quien trabajó por dar a la pedagogía, considerada ya como la ciencia de la educación, un fundamento teórico y metodológico general de carácter científico.



Felipe de J. Pérez Cruz

En la tarea pedagógica y educativa que Luz se asignaba no estaba presente una conciencia abstracta o un fin filantrópico, sino, definitivamente, una conciencia patriótica, un hacer con objetivos políticos muy precisos. De todas las vías de educación populares Luz privilegiaba la escuela (Chávez, 1992; Cartaya, 1989).

La labor que realizaron los representantes ilustrados de los intereses de la élite criolla tuvo un sentido de defensa de la cubanidad, que los colocaba en posiciones límites de cuestionamiento del orden colonialista, de develación de la falta de voluntad política de la Metrópoli –incluidos sus más ilustres personeros antimonárquicos y “liberales”–, para un arreglo a favor de Cuba y las colonias caribeñas, prácticamente los últimos reductos americanos del otrora imperio español.

#### LA CONTRAOFENSIVA COLONIALISTA

La política que había obligado a la Corona a atender –al menos formalmente– los reclamos del pacto colonial con los oligarcas cubanos ya no era necesaria. La experiencia de contención y represión, y el enorme aparato político militar que fracasó en las campañas de reconquista americana, podía ahora concentrarse sobre las colonias caribeñas, “últimas joyas” en la región del otrora imperio. La necesidad de inyectar recursos a la debilitada economía peninsular y de sufragar los gastos de los monarcas daba la prioridad más que nunca antes a la ecuación de la política colonial. De ahí los fracasos que uno tras otro acumularía el partido reformista criollo, incluida la sostenida alianza de los liberales españoles con los intereses colonialistas.

Es evidente la complacencia de la Corona por el retorno de los jesuitas al país y la fundación del Colegio de Belén en 1854<sup>4</sup>. A diferencia de la Universidad y de otras instituciones en precario estado, el Colegio fue privilegiado por el apoyo económico de las autoridades (Guadarrama, 2005). Esta vuelta de los jesuitas se enmarcaba en toda una contraofensiva ideológica que desplegó la Corona para asegurar su dominio sobre Cuba.

Para la fecha, la propuesta de los jesuitas, comprometida con el poder monárquico, era más conservadora que la que ofertaban los colegios privados de la élite criolla. Precisamente por esto el Colegio de Belén se convirtió en el centro donde se formaban los hijos de las familias de la oligarquía cubana más decididamente vinculadas al gobierno colonial, así como los hijos de los comerciantes y de la numerosa y enriquecida alta burocracia política y administrativa española residente en el país.

<sup>4</sup> En una Real Orden del 26 de noviembre de 1852 se permitió de nuevo el establecimiento de la orden en el país. En otra Real Orden del 23 de marzo de 1853 se le permitió abrir un colegio en el Convento de Belén.



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

Como afirma Eduardo Torres-Cuevas, los años finales de la década de 1830 e iniciales de la de 1840 pueden considerarse trascendentales en la historia de las ideas en Cuba. El fracaso del movimiento liberal reformista y moderado, con la expulsión de los diputados cubanos a las cortes españolas, dio fin a toda posibilidad de un movimiento político dentro de las estructuras del poder colonial. La decisión de que Cuba sería regida por leyes especiales que nunca se dictaron dejó abierto el camino para la más absoluta arbitrariedad de los capitanes generales, facultados para gobernar el país como plaza sitiada.

Si el Estado colonial medieval centró su función en el mantenimiento del poder económico, político y militar, y cedió a la Iglesia la misión de mantener la hegemonía ideológica a través de la religión, ahora, en presencia de una burguesía peninsular que aspiraba a poner al gobierno colonial al nivel de sus émulos capitalistas de Europa, tal división de tareas fue resuelta a través de la asunción por el Estado, con sus propias fuerzas e instituciones, de la función ideológica. Uno de los primeros institutos que el Estado colonial se propuso rediseñar para profundizar su servicio ideológico fue la escuela. En esta dirección están las medidas que el Estado colonial aplicó a partir de comienzos de la década del cuarenta, en particular la secularización de los bienes de las órdenes religiosas (1842) y la promulgación por primera vez de un Plan de Instrucción Pública (1844), y la reforma eclesiástica (1852).

El proceso de secularización implicó la desaparición de numerosos conventos, donde se había formado el tradicional clero criollo de los siglos anteriores, en particular el grupo intelectual de sacerdotes que habían iniciado la renovación de las ideas y la formación de una escuela cubana. Esa Iglesia, cercana a los problemas de la isla y proveedora de notables intelectuales y pedagogos, no podía ser del agrado del poder colonial, por ello se cortó de raíz. La secularización impidió el tránsito de una Iglesia criolla a una Iglesia cubana, como ocurrió en otros países de América Latina.

Entre ese año de 1844 y 1846, la Metrópoli despojó a la SEAP de sus prerrogativas para desarrollar la educación pública. Primero fue sustancial la reducción de los fondos de que disponía la Sección de Educación, por lo que la SEAP no pudo continuar extendiendo sus servicios y se concentró en mantener los existentes. Después, el gobierno colonial asumió directamente las escuelas atendidas por la institución. Para estos centros sus nuevos responsables destinaron la mitad de los recursos con que los mantenía la Sociedad.



Felipe de J. Pérez Cruz

### LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN POPULAR

La contraofensiva reaccionaria en el campo ideológico cultural fue dirigida fundamentalmente contra la oligarquía criolla, la burguesía urbana y la intelectualidad progresista. Sin embargo, el gobierno colonial fue sorprendido por la emergencia de los sujetos proletarios y artesanales. Ello era funcional a los cambios socioclasistas que se daban al interior de la sociedad cubana. El desarrollo económico y social alcanzado por la colonia permitió que se incorporaran al escenario cultural y político nuevos sectores hasta entonces totalmente marginados. La población libre -fundamentalmente blanca- trabajadora comenzaba a tener su propio protagonismo. La necesidad de instrucción y educación, entonces, se hizo cuestión de opinión pública, y el debate sobre la extensión y la calidad de la instrucción pública salió de los círculos ilustrados para convertirse en una demanda de todas las clases y sectores sociales, en un frente de fricción con el pensamiento predominante en la Metrópoli.

Saturnino Martínez, obrero tabaquero de ideas reformistas, lideró a través del periódico proletario “La Aurora” las campañas por la organización y la instrucción de los trabajadores. Así, entre 1865 y 1866 surgieron, junto a la primera organización proletaria que se creó en el país, las escuelas nocturnas para trabajadores (Portuondo, J. A., 1961). En esta dirección fue muy importante la labor de propaganda y agitación desarrollada por El Siglo, periódico reformista, que alentaba la introducción de lecturas mientras los obreros tabaqueros realizaban sus labores manuales en los talleres, y proponía el establecimiento de escuelas nocturnas para artesanos.

Como parte de este movimiento a favor de las clases populares, José Silverio Jorrín (1816-1897), director en aquel momento de la SEAP, en 1865 presentó en el seno de la Sociedad un interesante proyecto de educación campesina. Jorrín llamó la atención hacia el estado de ignorancia de los campesinos, y propuso resolver esta situación con un cuerpo de preceptores –“maestros ambulantes”– que llegaran hasta las zonas rurales para instruir gratuitamente a los niños cuyos padres lo desearan.

Paralelamente a la labor que realizaron Saturnino Martínez y José Silverio Jorrín, el pensamiento más radical también tuvo su propuesta de época. Se trata de la labor del joven maestro revolucionario Rafael Morales (1845-1872), *Moralitos*, como era conocido. Rafael Morales, precisamente, marcó la ruptura con el movimiento educacional de los reformistas. Este educador lideró un grupo de patriotas, jóvenes intelectuales y estudiantes, que ya eran decididos partidarios de la abolición de la esclavitud e independencia nacional, ambas como tareas interconectadas e inaplazables. Esta concepción revolucionaria



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

asumía la educación como instrumento y condición para la independencia frente a la metrópoli colonialista, y constituyó la idea matriz que caracterizó al movimiento educacional que denominamos *por la Independencia Nacional*.

El 10 de abril de 1866, Moralitos y sus seguidores iniciaron los cursos de alfabetización y academia para jornaleros, con el firme propósito de instruir y educar en el amor a la libertad de la patria. Fue ésta la primera “universidad popular”. Para ello contaron con la colaboración de varios directores de colegios que prestaron los locales. En la práctica docente de la escuela para artesanos se innovaban los cánones de la enseñanza, adaptándose los métodos escolares a la psicología y las necesidades del adulto. Los jóvenes llegaban al trabajador sin didacticismos, con ejemplos de su propia vida, y sobre todo, emprendían un fructífero intercambio con sus alumnos. Así aprendían de los obreros y éstos recibían junto a las lecciones instructivas, referencias sobre temas de gran interés cultural y, sobre todo, político. Más que enseñar a leer y escribir, se ilustraba sobre el mundo en que vivían, y se demostraba la necesidad de luchar por sacudirse la opresión colonial.

La iniciativa docente de los jóvenes revolucionarios rápidamente alarmó a las autoridades colonialistas. Perseguidos por la policía colonial, formalmente ilegalizados por un bando de gobierno, los esfuerzos de las escuelas vespertinas y nocturnas para jornaleros, el colectivo de la escuela de Moralitos no se dejó amedrentar. En este hacer educacional y conspirativo los jóvenes independentistas fueron gratamente sorprendidos por el inicio de la gesta liberadora el 10 de octubre de 1868. Rápidamente se integraron a la manigua redentora.

### LA UNIVERSIDAD EN VÍSPERAS DE LA INDEPENDENCIA

Rafael Morales y su grupo de entusiastas seguidores no constituían una excepción dentro de la juventud universitaria y profesional del momento. La siembra de rebeldía y patriotismo de los colegios de la burguesía criolla pronto fructificó en el recinto universitario entre sus alumnos, y también en algunos de sus profesores. En aquella institución copada por la reacción española, se fueron sucediendo un cúmulo de acontecimientos y conflictos que llegarían a señalar al colectivo universitario como centro de actividad anticolonialista. Los consejos de disciplina y los castigos vinculados a causales políticas fueron en aumento a partir de finales de la década del cuarenta, y ya en la primera mitad de los años sesenta puede considerarse que, en el seno de la Universidad, existía un sustancial grupo de estudiantes y profesores que apoyaba la subversión del orden colonial.

En 1849, el joven estudiante José Ricardo Fresneda fue expulsado de la universidad y deportado a España por publicar en “La Aurora”



Felipe de J. Pérez Cruz

de Matanzas una poesía acróstica en la que se leía: “libertad vuestra patria hijos de Cuba” (Pérez Cruz, 1979). En 1851 fijaron en la puerta de la biblioteca universitaria un pequeño pasquín con la bandera y vivas a Narciso López; sus autores también fueron deportados a la metrópoli. En 1853 apareció un nuevo pasquín. “Viva Cuba y viva libre”, se leía en este anónimo. El alumno sospechoso de tal acto fue encausado por la Comisión Militar con el delito de sedición o infidencia, y le fue dada una condena de seis años de presidio en la península. Un hecho insólito y que alarmó profundamente a las autoridades en 1865 fue la rotura con varias cortaduras del retrato de la Reina Isabel II que adornaba el Aula Chica del recinto universitario (Pérez Cruz, 1976: 39). Se sumaban a estos acontecimientos una constante actitud contestataria frente a las autoridades docentes, poesías y canciones humorísticas contra los funcionarios, estallido de petardos y dibujos de animales y notas en cartas geográficas de España.

Las llamadas jueves y sabatinas fueron espacios privilegiados de manifestación política. Se trataba de jornadas de debate académico que se convocaban en la Universidad y donde, con la presidencia de los profesores, disertaban los alumnos sobre diversos temas. El tono abiertamente contestatario de estos debates académicos no era ajeno al gobierno colonial. Cuando en 1864 un grupo de estudiantes pidió al Gobernador Civil que se publicaran los discursos sin pasar por la censura, que aprobaba todos los textos que se editaban en el país, por ser “obras didácticas”, el funcionario se negó rotundamente porque “la autorización de ustedes no podrá menos que llevar implícita cierta aprobación de los discursos mismos, y si bien ésta puede recaer en los que han sido aprobados en el concurso anual, no sucede lo mismo con los que semanalmente se leen o discuten las Academias” (Pérez Cruz, 1976: 41). La negativa de las autoridades a la publicación de las disertaciones y el expreso criterio de su disgusto por éstas no intimidó a profesores y estudiantes, y los ejercicios continuaron realizándose.

Entre 1865 y 1867 el nivel de tirantez de las relaciones del gobierno y el claustro universitario llegó a un punto muy agudo. En el acto de inauguración del curso escolar, al terminar el discurso inaugural leído por el profesor Fernando Valdés Aguirre, el Capitán General Francisco Lersundi interrumpió el programa previsto diciendo que deseaba hablar al claustro. Se trasladó a un salón próximo al Aula Magna con los profesores y allí los amonestó severamente. El historiador colonialista Justo Zaragoza relató así el incidente: “Frente a frente de los hombres de la ciencia, y de los maestros de la política contraria a los intereses españoles, censuró el general tácitamente a unos y otros las tendencias que en la educación científica seguían, y refiriéndose al acto concreto de la inauguración del curso académico, les hizo presente su extrañeza



por no hacerse en el discurso mención alguna de España, ni de la reina, ni su gobierno” (Zaragoza, 1872: Tomo I, 317).

### **MOVIMIENTO EDUCACIONAL POR LA INDEPENDENCIA NACIONAL (1866-1898)**

El proceso de desarrollo de las contradicciones de la oligarquía criolla en el seno del Estado colonial llevó a los sectores más decididos y lúcidos –ideológica y moralmente comprometidos con las ideas emancipadoras<sup>5</sup>– de la clase oligárquica, a percatarse de la inviabilidad del camino reformista y autonómico, y a la necesidad de asumir el papel de clase nacional y liderar finalmente el movimiento independentista. Sólo que, a diferencia de la mayoría de los movimientos independentistas que se habían desatado en la región –en los Estados Unidos y América Latina–, este liderazgo fue compartido desde la misma arrancada del estallido armado de octubre de 1868 con los elementos más radicales de la burguesía urbana y la intelectualidad revolucionaria. El movimiento independentista cubano tuvo además una clara vocación abolicionista, y en su seno, sobre la base del esfuerzo y el valor personal, se estableció un mecanismo de promoción de liderazgo militar y político de las clases más humildes, incluidos los esclavos emancipados por el propio acto insurreccional. En tal escenario, la alfabetización y educación patriótica acompañaron a los propios combatientes.

La prioridad del tema educacional era notable entre los hombres de 1868. El manifiesto con que Carlos Manuel de Céspedes proclamó el 10 de octubre de 1868 el inicio de la guerra de liberación nacional demuestra cómo el problema educacional calificaba entre los más centrales temas de la ruptura independentista<sup>6</sup>. En el manifiesto se expresaba la indignación de los patriotas por el “sistema restrictivo de enseñanza” y se denunciaba cómo tal sistema tenía por objetivo “que seamos tan ignorantes que no conozcamos nuestros sagrados derechos, y que si los conocemos no podamos reclamar su observancia en ningún terreno” (Céspedes, 1968: 379).

5 La tesis engeliana de la evaluación de “última instancia” de la base económica de los procesos históricos se revela de manera muy nítida si se considera la actuación de los sectores de la oligarquía y la burguesía urbana cubana que se lanzaron a la lucha insurreccional. Quienes como Carlos Manuel de Céspedes liberaron a sus esclavos, pusieron sus fortunas a disposición de la causa revolucionaria y llevaron a sus aristocráticas familias a la supervivencia del campamento guerrillero o a la pobreza de la emigración, demostraron el protagonismo de los factores ideológico-culturales cuando éstos se concitan en circunstancias de crisis de los sistemas de dominación.

6 Lo que se destaca también si comparamos este Manifiesto con similares documentos programáticos propuestos en los actos de ruptura de las colonias continentales con la metrópoli española, donde predominaron las razones de índole política y económica.



Felipe de J. Pérez Cruz

La prioridad del tema educacional era notable entre los hombres del 68. Como señala F. Portuondo, apenas constituido el primer ayuntamiento de Cuba Libre, el de Bayamo, tomó el acuerdo –el 8 de noviembre– de “Declarar que la instrucción será desde ahora popular y libre, pudiendo por tanto cualquier ciudadano que tenga aptitud para ello y quiera hacerlo, abrir establecimientos particulares de educación, sobre los cuales únicamente ejercerá el Ayuntamiento o Junta respectiva, la inspección necesaria para cuidar de que se observen en ellos el buen orden y moralidad que sea consiguiente; todo sin perjuicio de establecer más adelante, cuando varíen las actuales circunstancias, las escuelas que considera necesarios costeadas con fondos del Municipio”. (Portuondo, F., 1973b: 103-04).

Muchos maestros fueron a la manigua a combatir. Otros, como Rafael María de Mendive, alentaron la Revolución desde sus cátedras y apoyaron las actividades conspirativas, por lo que sufrieron persecuciones, prisión y destierro. Numerosos profesores, como Antonio Bachiller, y Morales, director y catedrático del Instituto de La Habana, abandonaron las aulas con diversos pretextos. Todos fueron declarados cesantes y sustituidos. Tras las primeras semanas de iniciada la rebelión, más de un centenar de jóvenes que estudiaban en la Universidad, graduados de ese centro y de otros colegios de la capital, se incorporaron a la lucha emancipadora (Pérez Cruz, 1976).

Sin lugar a dudas, Rafael Morales es la figura que mejor expone el ideal pedagógico de los educadores cubanos que impulsaron, junto con la lucha armada independentista, el combate por la liberación nacional, por la desajenación de los negros y mulatos, de los campesinos y trabajadores del campo y la ciudad. En 1869, como diputado de la República en Armas, promovió la Ley de Instrucción Pública, primera también en la historia de la cultura patria. El documento, sancionado por el ejecutivo revolucionario en la Seiba de Sibanicú, cerca de Camagüey, el 2 de septiembre, conceptualiza la importancia de la educación popular y define la responsabilidad del Estado revolucionario de proporcionar gratuitamente la instrucción primaria a todos los ciudadanos, sin limitación de sexo y edad.

En la introducción a la Ley se define la importancia de atender a la emancipación espiritual junto con la política: “Que no se olvide por un solo momento que la educación popular es la garantía misma de las garantías sociales, si se quiere que no sean estériles las lágrimas y sangre derramadas [...]” (Morales, 1972: 239-40).

La primera ley de instrucción pública de la Revolución Cubana fue la primera de su tipo en América y el mundo –hasta donde conocemos– que asumía la responsabilidad de la educación gratuita de los adultos y normaba que los talleres y fábricas tuvieran anexos escuelas. Tampoco ninguna otra legislación educacional en el hemisferio precisa-



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

ba la importancia de desarrollar el aprendizaje de la lectura, escritura y aritmética junto al estudio de los deberes y derechos del hombre, de la geografía y la historia nacional. Otro 10 de abril, ahora de 1871, entre la tropa mambisa, Moralitos redactó la primera cartilla revolucionaria de la pedagogía nacional.

En la retaguardia mambisa y en los propios campamentos del Ejército Libertador fueron creadas numerosas escuelas para alfabetizar al campesinado y a los esclavos emancipados por la guerra. Tal tarea cultural se constituyó en elemento articulador del movimiento que se forjaba en la manigua redentora, con su psicología heroica y los primeros instrumentos –cartillas– para el desarrollo de una alfabetización y educación revolucionarias, volcadas al interés de potenciar la formación de principios patrióticos y valores humanistas.

Tanto en la contienda iniciada en 1868 como en la que continuó las luchas independentistas en 1895, la proclamación de la República de Cuba en Armas, como legítima fuente de soberanía nacional, fue siempre seguida de un pensamiento organizacional, donde no faltó la constitución de un sistema de educación y de funcionamiento de escuelas en las prefecturas mambisas.

La tradición de la alfabetización y educación revolucionaria en la manigua insurrecta volvió a manifestarse en la nueva gesta independentista que se reinició en 1895. En esta contienda liberadora, los maestros contaron con una nueva cartilla impresa en los talleres del periódico insurrecto “El Cubano Libre”, elaborada por Daniel Fajardo Ortiz (Fajardo, 1896).

La educación mambisa respondía a las necesidades de una comunidad nueva donde accedían a la cultura democrática y revolucionaria negros, blancos, ricos y pobres, hombres y mujeres<sup>7</sup>, en virtud de iguales exigencias intelectuales y emotivas, transcendidos todos por un componente heroico y combativo, por una gran tarea emancipadora en función de la cual se soportaban sacrificios y penurias. Así, la manigua insurrecta fue escenario para el desarrollo de una práctica educativa que se nutría de una identidad psicosocial nueva y un cuerpo doctrinal maduro, en los que se consolidaban los más progresivos valores de la nacionalidad en formación y nacía la pedagogía revolucionaria cubana.

Los rasgos y cualidades psíquicas adquiridas por el combatiente –por la familia mambisa que a menudo seguía al insurrecto a la manigua, compartía sus penurias y participaba en la lucha– conformaron un estereotipo positivo de personalidad, de psicología mambisa, que

<sup>7</sup> También con estos mismos principios, la emigración revolucionaria en Tampa, Cayo Hueso y en otras ciudades estadounidenses y centroamericanas fundó escuelas para formar a sus hijos en la tradición patriótica cubana.



Felipe de J. Pérez Cruz

desde entonces conformó el ideal formativo del revolucionario cubano y lo dotó de una mística de resistencia y rebeldía –de epopeya– que se manifestó en una sostenida predisposición a enfrentar los obstáculos y vencerlos, en una inquebrantable actitud de resistencia y victoria. A su vez, lo ideológico no sólo representaba un nivel cosmovisivo de carácter teórico. Se trataba, ante todo, de un pensamiento de masas que condujo a un comportamiento práctico, de conducta ética y política, que se tornó, en cuanto a la educación popular, en norma de acción colectiva.

### **JOSÉ MARTÍ**

José Martí (1853-1895) fue la figura más descollante del Movimiento educacional por la Independencia Nacional. Fue el pensador independentista de mayor calado y universalidad después de la muerte de Simón Bolívar. La visión martiana de la educación estaba inserta en el proyecto educativo cultural revolucionario que impulsaba a favor de Cuba y América Latina. Para Martí “la educación tiene un deber ineludible para con el hombre –no cumplirlo es un crimen: conformarlo a su tiempo–, sin desviarse de la grandiosa y final tendencia humana. Que el hombre viva en analogía con el universo y con su época” (Martí, 1965: tomo 8, 430).

Martí proyectó la educación escolarizada como macro sistema general, la escolar institucionalizada para los niños y jóvenes, la funcional cerca del surco y el taller para los campesinos y obreros, y la social entendida como educación continua, por diversas vías institucionales y no formales.

Para Martí, educación popular no quería decir exclusivamente educación de la “clase pobre”, sino que la educación debía extenderse a todos los sujetos de la nación, “al pueblo”. Las razones sobre la importancia de la educación popular que proclamaba las dejó definidas de la siguiente manera:

El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento y en la dirección de los sentimientos.

Un pueblo instruido ama al trabajo y sabe sacar provecho de él.

A un pueblo ignorante puede engañársele con la superstición, y hacérsele servil.

La educación es el único modo de salvarse de la esclavitud.

El mejor modo de defender nuestros derechos es conocerlos bien.



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

Un pueblo instruido será siempre fuerte y libre (Martí, 1965: tomo 19, 375-376).

Martí defendía la enseñanza científica y antidogmática, pero sobre todo consideraba como determinante la educación en valores, la formación de una conciencia patriótica y el culto a la dignidad plena del hombre. Consecuente con el universo y la tradición que se había ido conformando en el país, José Martí también aportó el método de masas que caracterizó al movimiento educacional cubano: “Al venir a la tierra, todo hombre tiene el derecho a que se le eduque, y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás” (Martí, 1965: tomo 12, 435). Así se movería la sensibilidad de todos los ciudadanos, se les plantearía el hecho educacional como deber moral y se les convocaría para brindar su aporte personal. “Andando, enseña a andar” (Martí, 1965: tomo 19, 375-376).

El pensamiento martiano puede resumirse en once principios pedagógicos rectores: la formación cultural como acto liberador, el carácter patriótico de la educación, el carácter popular de la educación, la educación como derecho y deber de todos los ciudadanos, la educación –y la alfabetización en particular– como tarea de masas, la unidad de la función instructiva y educativa en el acto docente, la combinación del estudio y el trabajo en las escuelas, el carácter democrático de la educación, el carácter científico de la educación, la educación laica y la coeducación.

La máxima martiana “Ser culto es el único modo de ser libre” (Martí, 1965: 290) fue asumida como la idea rectora de sus esfuerzos educativos. Apreció profundamente la dialéctica relación existente entre el desarrollo cultural de los pueblos y su mayor o menor disfrute de libertad, y en esta apreciación estaba unida a la acción práctica revolucionaria por transformar la realidad (Guadarrama, 1990: 14). Así, los conceptos martianos de cultura, educación y lucha política se vinculan estrechamente con el progreso social y con el desarrollo y formación progresiva de la libertad que caracteriza de modo sustancial ese progreso<sup>8</sup>.

Si de independencia se trata, el proyecto educativo cultural martiano no se limita al espectro político. Defiende una concepción civilizatoria para nuestros pueblos que rompe con las concepciones eurocéntricas y pro estadounidenses que deslumbraban a no pocos de los intelectuales de la época.

<sup>8</sup> Este fue, precisamente, uno de los puntos de contacto más interesantes del pensador latinoamericano con los padres del marxismo. Hay que subrayar, como Engels enfatizaba en ese mismo momento histórico, que la historia de la humanidad demuestra que cada paso en el camino de la cultura es un paso hacia la libertad (Engels, 1961: 139).



Felipe de J. Pérez Cruz

El pensamiento superador del liberalismo latinoamericanista y antiimperialista de José Martí quedó como reto para los revolucionarios en el siglo que recién comenzaba. Hasta hoy en el ideario pedagógico y el proyecto educativo martiano, se encuentra el cuerpo más coherente de la pedagogía revolucionaria cubana y latinoamericana.

### **EL MOVIMIENTO EDUCACIONAL CONTRA LA ANEXIÓN (1898-1902)**

El movimiento educacional contra la anexión tiene su despegue al concluir en 1898 la guerra imperialista de Estados Unidos contra España, negar los estadounidenses el triunfo sobre la metrópoli española de las fuerzas independentistas cubanas y ocupar los norteamericanos el país. Frustrada la independencia por la intervención norteamericana, en grave peligro el proyecto de nación para sí, fue precisamente la educación uno de los principales valladares de que disponían los patriotas cubanos para hacer frente al proyecto imperialista de anexarse el país. Así, fueron los maestros cubanos los que desarrollaron un inédito movimiento educacional, de formación de personal pedagógico, de recuperación y multiplicación de los servicios educacionales.

El movimiento desatado por los maestros cubanos supo aprovechar la oportunidad que representó el interés de necesaria calificación de la fuerza de trabajo que preconizaba el capitalismo norteamericano. Un país con una población analfabeta y subescolarizada no era aconsejable a los intereses del capital<sup>9</sup>. En tal medida, las autoridades estadounidenses tenían la inexcusable y urgente necesidad de poner coto a la desastrosa situación educacional en que se encontraba la Isla, donde más del 70% de la población era analfabeta.

Se trataba, para el gobierno militar extranjero, de crear condiciones mínimas para la más intensiva explotación capitalista, y, a la par, maquillar la Ocupación como obra humanitaria y civilizadora, capaz de servir a los propósitos divisionistas anticubanos y a la campaña propagandística con la que el joven imperialismo proyectaba una imagen positiva dentro de Norteamérica, hacia América Latina y el Caribe y a escala planetaria.

Una medida de fuerza que adelantó las intenciones de los ocupantes en al área educacional fue la de clausurar las dos escuelas normales fundadas por los españoles. A pesar de la repulsa de los educadores y

<sup>9</sup> Según el censo de 1899, la población general de Cuba era de 1 572.797 habitantes, de los cuales 19.018 tenían instrucción superior, 533 mil sabían leer y escribir y 1.039.000 carecían de instrucción elemental, por lo que la cifra de analfabetos era de un 63,9%. Menos de un 6% de los niños en edad escolar asistían a las 312 escuelas primarias que habían sobrevivido la época colonial. La enseñanza media estaba más limitada aún; ya antes de generalizarse la guerra –1895– la matrícula de los institutos provinciales sólo alcanzaba 91.186 alumnos.



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

de la propuesta de éstos de sustituir la cancelación por una reorganización de las instituciones, los gobernantes estadounidenses actuaron unilateralmente. Pronto se conoció que era precisamente el área de la formación del personal docente el punto neurálgico escogido por el imperio para desplegar sus objetivos de penetración cultural y desnacionalización.

Frente a la poderosa ofensiva de penetración ideológica y cultural diseñada y ejecutada por los sectores más reaccionarios de la nación norteamericana, el movimiento educacional que se desarrollaba en el país, de amplia base popular y patriótica, tenía su principal fortaleza en la calidad de la pedagogía nacional y en la inteligencia y sensibilidad patriótica de quienes, aparentemente, colaboraban con los ocupantes y técnicos extranjeros con el firme propósito de reafirmar los valores patrios.

Fue entonces la Secretaría de Instrucción Pública del Gobierno de ocupación la que paradójicamente se constituyó en eje articulador del movimiento antianexionista de los maestros cubanos. Para ello fue vital que independentistas del calibre del filósofo Enrique José Varona y el maestro mambí Esteban Borrero Echevarría lograran ocupar los máximos cargos educacionales, que los norteamericanos dejaron en manos cubanas, como Secretario y Subsecretario de Instrucción Pública respectivamente<sup>10</sup>. Ambos patriotas, y sus colaboradores, realizaron una inteligente labor para sortear y minimizar las amenazas anexionistas, las debilidades del movimiento patriótico y potenciar las fortalezas y oportunidades que se abrían. Así no se comprometieron con las fuertes polémicas que fracturaron la unidad del mambisado revolucionario y equilibraron el poder real de los funcionarios norteamericanos comprometidos con el proyecto anticubano con el establecimiento de fructíferas relaciones con los más capaces y honestos técnicos de la nación del Norte –Alexis Frye en primer lugar<sup>11</sup>–, en el interés por asumir todo lo positivo que podía brindar el sistema educacional norteamericano del momento.

Con una presencia sostenida en el panorama político y cultural

10 Varona primero fue Secretario de Hacienda del Gobierno interventor y miembro de la Junta provincial de Educación de La Habana. El 30 de abril de 1900 asumió como Secretario de Instrucción Pública. Borrero primero fue Superintendente de Escuelas en La Habana y después Superintendente en la Junta General de Superintendencia de la Isla.

11 Frye fue nombrado en el cargo de Superintendente de Escuelas, creado por el Gobierno interventor. Estaba muy lejos de ser un hombre de ideas revolucionarias, pero no por ello dejó de actuar con profesionalidad y reconoció de hecho las excelencias de los pedagogos cubanos. La actitud honesta y la simpatía del profesor Frye motivó la antipatía de los anexionistas.



Felipe de J. Pérez Cruz

cubano desde finales del siglo XIX, Varona sustituyó a Martí al frente del periódico *Patria* cuando éste partió a la manigua y cayó en combate. En 1899 escribió un sustancioso trabajo con sus criterios de cómo reformar la educación primaria, y cuando los ocupantes norteamericanos se reservaron la decisión sobre esta enseñanza, logró la designación para realizar la reforma de la enseñanza secundaria y universitaria. Promotor de la enseñanza científica y humanista, orientó su labor a enfrentar la estrategia de penetración ideológica y cultural organizada por los anexionistas con el propósito de apoderarse del país (Guerra, 1959: 60).

Los norteamericanos promovieron los viajes de los maestros cubanos al territorio estadounidense para asistir a escuelas de verano en instituciones de ese país; Varona organizó dentro del territorio nacional un amplio programa de estas escuelas. Frente al intento de imponernos los libros de texto del país del Norte, organizó concursos y obras colectivas, para que fueran los cubanos los autores de los libros por los que estudiarían las nuevas generaciones. Frente al intento de sobredimensionar a los pedagogos norteamericanos en detrimento de la tradición pedagógica nacional, utilizó la feliz coincidencia del Centenario del nacimiento de Luz Caballero –1900– para ratificar las calidades de la historia de la educación y de la teoría pedagógica cubanas.

Varona no estaría solo en esta tarea. Puede definirse el movimiento educacional por el carácter masivo de las acciones de los sectores patrióticos del Ejército Libertador, la emigración revolucionaria, la intelectualidad progresista y el magisterio cubano. En este movimiento fue notable el esfuerzo por rescatar y proyectar la historia como arma de combate ideológico y político para el logro de República soberana. De entonces datan dos primeras síntesis biográficas de José Martí y Antonio Maceo, publicadas por el órgano de los educadores camagüeyanos “El Maestro Moderno”<sup>12</sup>.

En general, el país vivió un momento de ascendente reactivación de la actividad educacional. En sólo 8 meses –de diciembre de 1899 a agosto de 1900–, sin libros de texto suficientes, ni mobiliario, ni edificios adecuados, ni personal calificado, prácticamente sin recursos, los cubanos crearon en el país 3.001 escuelas, más del 10,5% del número existente en 1899 (unas 900). Muchos de los locales asignados a las tropas colonialistas, cuarteles, guarniciones, barracas de personal y almacenes, pasaron a ser convertidos en escuelas, reafirmando la voluntad de paz del pueblo cubano. La matrícula alcanzó un promedio de

<sup>12</sup> Ver “Biografía de José Martí”, en *El Maestro Moderno*. Puerto Príncipe. Año II N° 135 de enero de 1902, p. 148; “Biografía de Antonio Maceo”, en *El Maestro Moderno*. Puerto Príncipe. Año II N° 13 y de enero de 1901, p. 149.



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

180 mil alumnos, la asistencia de los escolares llegó a 135 mil alumnos, 100 mil más que los que iban a las escuelas en 1893, antes de que la población infantil fuera diezmada por la reconcentración de Valeriano Weyler y, finalmente, el bloqueo de la marina estadounidense (Pérez Guzmán, 1998). Sin desconocer el papel que jugaron los funcionarios norteamericanos, esta obra educacional fue el resultado de la labor de los cubanos. A José A. González Lanuza, Juan B. Fernández Barreiro y Enrique José Varona como secretario de Instrucción Pública del gabinete formado por el ejército norteamericano “se debe exclusivamente la enérgica, eficiente, patriótica y trascendental obra”, tal como probó en un notable trabajo presentado al Noveno Congreso Nacional de Historia –1950– Fernando Royo Guardia. (Roig, 1961: 41-42).

El movimiento educacional que se desató logró mantener en la diaria labor del aula sentimientos de arraigado patriotismo librando –como afirmara Julio Le Riverend– una honrosa batalla defensiva (Le Riverend, 1980). Este movimiento alcanzó sus objetivos de reafirmación de la nacionalidad y la nación cubanas, de expresión concreta de la existencia de esa nacionalidad, de su capacidad civilizatoria particular y de la voluntad política de constituirse en nación soberana e independiente. Fue esencialmente un movimiento antianexionista y antiinjerencista que creó un clima político moral en el país muy difícil de subvertir por los enemigos de la independencia cubana. A su vez, influyó de manera favorable en la opinión pública norteamericana de la época, en la ruptura de la propaganda anticubana, en la percepción por los estadounidenses de la voluntad y la capacidad del país para constituirse en nación independiente.

El 20 de mayo de 1902, al proclamarse la república, nació el Estado neocolonial. La contradicción dialéctica fundamental continuó siendo una contradicción externa al propio organismo social cubano, ahora caracterizado por el cambio efectivo de la metrópoli colonial, a la naciente metrópoli del capital financiero internacional. Esta nueva situación incorporaba amenazas que los patriotas cubanos en el siglo XX deberían conjurar.

La vitalidad, la riqueza conceptual y las tareas de desarrollo de la nación y la escuela cubanas que promovieron los movimientos educacionales precursores, y el hecho de que sus principales aspiraciones quedaran inconclusas al finalizar el siglo XIX, proyectan paradigmáticamente sus postulados a lo largo del siglo XX, y fueron motivo de continua referencia, motivación y emulación. “Aún en Cuba republicana –dijo Fernando Ortiz–, el programa político de Saco es trascendente para la nación, y completado por el revolucionario de Martí” (Ortiz,



Felipe de J. Pérez Cruz

1929: 235). Así los principios pedagógicos martianos como desarrollo del pensamiento educacional revolucionario del siglo XIX y de su proyecto de escuela cubana para una República libre y soberana se constituirán en principios pedagógicos rectores de la pedagogía revolucionaria cubana.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Argumedo, Alcira 1992 *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional popular* (Buenos Aires: Ediciones de Pensamiento Nacional).
- Armas, Ramón de et al. 1984 *Historia de la Universidad de la Habana (1728 1929)* Tomo I (La Habana: Editorial de Ciencias Sociales).
- Bachiller y Morales, Antonio 1965 *Apuntes para la Historia de las Letras y de la Instrucción Pública en la Isla de Cuba* (La Habana: Academia de Ciencias de Cuba, Instituto de Literatura y Lingüística).
- Buch Sánchez, Rita M 1999 “El proyecto de Ilustración en la Pedagogía filosófica cubana: Caballero, Varela, Luz”, en Colectivo de autores franceses y cubanos *Utopía y experiencia en la idea americana* (La Habana: Imagen Contemporánea).
- Buenavilla Recio, Rolando et al. 1995 *Historia de la Pedagogía en Cuba* (La Habana: Editorial Pueblo y Educación).
- Caballero, José Agustín 1999 “Discurso pronunciado el 6 de octubre de 1795” en Caballero, José Agustín *Obras. Biblioteca de Clásicos Cubanos*, Tomo V (La Habana: Ediciones Imagen Contemporánea).
- Cartaya Cotta, Perla 1989 *José de la Luz y Caballero y la pedagogía de su época* (La Habana: Editorial de Ciencias Sociales).
- Céspedes, Carlos Manuel de 1968 “Manifiesto de la Junta Revolucionaria de la Isla de Cuba, dirigido a sus compatriotas y a todas las naciones” en Llerena, María Cristina *Sobre la Guerra de los 10 años. 1868-1878* (La Habana: Edición Revolucionaria, Instituto Cubano del Libro).
- Chávez Rodríguez, Justo A. 1992 *Del ideario pedagógico de José de la Luz y Caballero* (La Habana: Editorial Pueblo y Educación).
- Chávez Rodríguez, Justo A. 1996 *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba* (La Habana: Editorial Pueblo y Educación).
- Fajardo Ortiz, Daniel 1896 *Cartillas para aprender a leer en las escuelas públicas del Estado* (Oriente: Imprenta El Cubano Libre).

- Guadarrama, Pablo 2005 "Etapas principales de la educación superior en Cuba en *Rhela*, Volumen 7, pp. 49-72.
- Guadarrama, Pablo y Pereleguin, Nicolai 1990 *Lo universal y lo específico en la cultura* (La Habana: Editorial de Ciencias Sociales).
- Guerra y Sánchez, Ramiro 1959 *El general Leonardo Wood y la instrucción pública en Cuba* (La Habana: Editorial Lex).
- Le Riverend, Julio 1980 "Ramiro Guerra, recuento y significado" en *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí* (La Habana), enero-abril de 1980, pp 113-126.
- Martí, José 1965 *Obras Completas* (La Habana: Editorial Nacional de Cuba).
- Morales, Ofelia 1929 "La evolución de las ideas pedagógicas en Cuba hasta 1842", en *Historia de la sociedad económica habanera* (La Habana).
- Morales y Morales, Vidal 1949 "D. José Silverio Jorrín" en *Tres Biografías* (La Habana: Publicación del Ministerio de Educación. Dirección de la Cultura).
- Morales y Morales, Vidal 1972 *Hombres del 68* (La Habana: Editorial de Ciencias Sociales).
- Ortiz, Fernando 1929 *José Antonio Saco y sus ideas cubanas* (La Habana: Imprenta y Librería El Universo S.A).
- Pérez Cruz, Felipe de J. 1976 *Precursores* (La Habana: Universidad de La Habana, Dirección de Extensión Universitaria. Serie Literatura y Arte).
- Pérez Cruz, Felipe de J. 1979 "La primera acción universitaria" en *Alma Mater* N° 207 octubre 1979 p 23 (La Habana).
- Pérez Cruz, Felipe de J. 2001 *La alfabetización en Cuba. Lectura histórica para pensar el presente* (La Habana: Editorial de Ciencias Sociales).
- Pérez Cruz, Felipe de J. 2002 "El proyecto educativo martiano: Principios para la praxis en el siglo XXI" en *Revista Docencia*, Año II, No. 6, noviembre del 2002 pp 50-56 (Lima).
- Pérez Guzmán, Francisco 1998 *Herida profunda* (La Habana: Editorial de Ciencias Sociales).
- Pérez Téllez, Ema 1945 *Historia de la Pedagogía en Cuba desde sus orígenes hasta la independencia* (La Habana: Editora Cultural SA).



Felipe de J. Pérez Cruz

Pichardo, Hortensia 1983 *La actitud estudiantil en Cuba durante el siglo XIX* (La Habana: Editorial de Ciencias Sociales).

Portuondo, Fernando 1965 *Historia de Cuba* (La Habana: Editora del Consejo Nacional de Universidades).

Portuondo, Fernando 1973a "La sociedad Económica de Amigos del País y los primeros pasos de la educación pública en Cuba" en *Estudios de Historia de Cuba* (La Habana: Editorial de Ciencias Sociales).

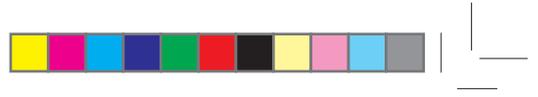
Portuondo, Fernando 1973b "La cultura entre los mambises del 68" en *Estudios de Historia de Cuba* (La Habana: Editorial de Ciencias Sociales).

Portuondo, José Antonio 1961 *La Aurora y los comienzos de la prensa y de la organización obrera en Cuba* (La Habana: Imprenta Nacional de Cuba).

Roig de Leuchsenring, Emili 1961 *El presidente Mc Kinley y el Gobernador Wood, máximos enemigos de Cuba Libre* (La Habana: Oficina del Historiador de la Ciudad de la Habana).

Sociedad Económica de Amigos del País "Comunicaciones acerca de la solicitud de Francisco Fernández Moreno de pasar a esta ciudad a establecer el método de Mariano Vallejo para enseñar a leer a adultos", Habana - Madrid 1834-1836. Biblioteca Nacional José Martí, Colección Cubana, Fondo SEAP, 3, N° 6.

Zaragoza, Justo 1872 *Las insurrecciones en Cuba* (Madrid, s/d).





Pedro Canales Tapia\*

**“PARECE QUE NO SOMOS FELICES”\*\***

**CRISIS DEL PROYECTO OLIGÁRQUICO Y  
MOVILIZACIONES INDÍGENAS EN LATINOAMÉRICA,  
(1900-1930)**

*A Lemún, Catrileo y Mendoza Collío*

**INTRODUCCIÓN: CAMINANDO DE 1810 A 1910**

En 1810 las élites locales asumen los respectivos procesos independentistas con un dejo de incertidumbre y esperanza en el porvenir. Finalizadas las guerras de Independencia, según palabras de Tulio Halperín Donghi, América Latina inicia una “larga espera” que se traducirá en la configuración de Estados Nacionales anquilosados en las viejas estructuras coloniales. De una dependencia política-monárquica de raíz hispánica se pasará a otra forma de dependencia, esta vez económica mercantil, con metrópolis en Inglaterra (Halperín Donghi, 1970; Lynch, 1984).

En este contexto, el Estado, la sociedad civil y el mercado, como aspectos fundantes de la experiencia emancipadora de 1810, resultarán

\* Profesor de Historia (USACH, Chile). Magíster Ciencias Sociales Aplicadas (UFRO, Chile). Tesista Doctoral Procesos Sociales y Políticos en América Latina (UARCIS, Chile). Académico en las Universidades Pedro de Valdivia y del Mar, sede La Serena.

\*\* Exclamación del político radical chileno Enrique Mac-Iver en un medio escrito de Santiago llamado *El Ateneo* del 1º de agosto de 1900.



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

ser una tríada difícil de abordar en su conjunto, especialmente por la complejidad conceptual y analítica que ello involucra. La historiografía, además, no siempre otorga a quienes trabajamos desde este campo las herramientas metodológicas y abstractivas, teniendo que recurrir a los aportes de la sociología, la antropología y la lingüística, entre otras, para hilvanar concienzudamente un relato diacrónico procesual de la situación indígena en las tres primeras décadas del siglo XX o, dicho de otra forma, en los “años del Centenario”.

Un estudio desde este sitio temporal permite asumir al menos tres desafíos: en primer lugar, ingresar en una zona nebulosa referida a la historicidad de los movimientos indígenas durante el marco cronológico declarado; en segundo lugar, releer los antecedentes y efectos de la crisis del proyecto oligárquico –incubado hacia– en 1930; y en tercer lugar, relacionar justamente, desde la retórica indígena históricamente reconocida, el tipo de vínculo entre Estado Nacional, mercado y mundo indígena en la primera parte del siglo XX. La conmemoración del Centenario sin duda alentó o negó dichos afanes, dependiendo de las propuestas políticas que hegemonizaban cada uno de los países en cuestión.

Para lograr este propósito, es prudente considerar como temática central, luego del estudio de las primeras organizaciones indígenas del siglo XX en América Latina, la noción de sociedad civil, en parte porque no es un concepto en clave durante los lustros estudiados en este trabajo, y porque asumir este reto augura la posibilidad de reinterpretar la dinámica indígena en la región desde un ethos eminentemente de resistencia a otro en el cual la articulación de proyectos “propios” puede alterar enormemente la visión que se tiene, hasta hoy, de este tema, de cara al Bicentenario.

Las interrogantes que surgen de esta primera discusión tienen que ver con la tríada antes mencionada: ¿De qué forma se relacionan Estado, mercado y sociedad indígena en América Latina durante esos años?; o, planteado de otra forma: ¿hubo efectivamente relaciones entre el Estado y el Mercado con las comunidades indígenas?; por último, ¿pueden ser calificadas como sociedad civil las primeras organizaciones indígenas surgidas antes de 1930? ¿Y si no fueron sociedad civil, cómo podemos definir las?

Es imposible esbozar una respuesta unicausal o categórica de buenas a primeras. No. Lo que sí se puede hacer es sostener como hipótesis de trabajo que las primeras organizaciones indígenas del siglo XX, en México, Colombia, Perú, Bolivia y Chile, entre otros, debieron arremeter *decididamente* contra un sistema político hegemónico, con base teórica en el positivismo-liberal, asumiendo demandas territoriales, exigencia de respeto étnico-cultural e integración al sistema nacional en condiciones de simetría constatable. Si bien la lucha por la



Pedro Canales Tapia

integración y la educación por parte de los indígenas hacia el Estado es un tema en discusión, las primeras formas de expresión y organización indígena contra la explotación y el abuso resultan ser un bolsón de aprendizaje dirigencial entre los movimientos indígenas de la región.

### **“INDIOS” REBELDES**

Hacia 1910, tiempos en que en varios países de América Latina se conmemoraba el Centenario de la Independencia nacional, “el rasgo sobresaliente” de dichos lustros “[...] fue el crecimiento cada vez mayor de la influencia de Estados Unidos en la región, especialmente en el área de México, Centroamérica y el Caribe” (Del Pozo, 2002: 63), sellando el futuro de la mayoría de los países de la región. Los Estados de la región se entregaban al modelo “hacia afuera” y el mercado se expandía, con fuertes costes para la biodiversidad. La sociedad civil, por su parte, operaba como cliente del estado, grupos medios ilustrados, mientras los grupos populares urbanos sufrían las consecuencias de la “cuestión social”.

En este orden de cosas, respecto de la suerte de los indígenas en este esquema, José del Pozo indica que “El mayor desarrollo del capitalismo y la llegada de inmigrantes aceleró el proceso de concentración de la propiedad agraria, iniciado en el período anterior, lo que perjudicó tanto a los pequeños propietarios como a las comunidades indígenas” (Del Pozo, 2002: 82). En Colombia se inició, en 1914, una rebelión liderada por el indígena Manuel Quintín Lame, de quien escribiremos más adelante; en Perú, en 1918; en Bolivia, en 1899 y 1927, de la que también hablaremos en las próximas líneas.

En México, país con una población indígena considerable, la demanda y presión del mercado mundial por productos agrícolas “[...] acarreó el incremento de presiones contra las tierras pertenecientes a comunidades, como resultado de exportaciones de productos agrícolas” (Del Pozo, 2002: 82). La revolución de 1910, en los años del Centenario, asumió sus raíces en el conflicto entre empresarios y comunidades indígenas. Para los liberales de este país, en particular, eran extremadamente evidentes las distancias entre sus modelos políticos, procedentes sobre todo del discurso de las revoluciones liberales en Europa Occidental, y las condiciones concretas de su implantación en América.

Al grito de “tierra y libertad”, en México se inauguró un proceso revolucionario y subversivo, desde el bajo pueblo, especialmente indígenas, contra las estructuras anquilosadas y positivistas del Estado Nacional.

Con el fin de apoyar la Revolución, regresó a tierras aztecas Manuel Gamio, “discípulo del antropólogo Franz Boas en Estados Unidos” (Bengoa, 1999: 200-206), haciéndose parte del proceso de cambios radicales experimentados en el país del norte. Creando el primer Centro



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

de Investigaciones Antropológicas, Gamio marcará “[...] una época del indigenismo. Estudia las culturas antiguas de México, es un arqueólogo y antropólogo fecundo. Inaugura una etapa [...]” en los estudios sociales en pro de los grupos indígenas (Bengoa, 1999: 200-206).

El indigenismo de Gamio fue de corte nacionalista, y quedó reflejado claramente en su libro *Forjando patria*. Considerado por muchos el primer texto indigenista, este antropólogo sostiene que “En la gran forja de América, sobre el yunque gigantesco de los Andes, se han batido por centurias y centurias el bronce y el hierro de razas viriles” (Bengoa, 1999: 200-207), añadiendo por medio de una evocación a Moctezuma y Atahualpa, que en dicha época “[...] la misma sangre hinchaba las venas de los americanos y por iguales senderos discurría su intelectualidad [...] Había pequeñas Patrias, la Azteca, la Maya Quiché, la Incásica [...]” (Bengoa, 1999: 200-207).

La Revolución, así entendida, no puede ser analizada como una situación causal, meramente violenta y explosiva. La Revolución “fue al mismo tiempo producto y productor de dicha historia” (Kinght, 2005: 8). Este hito inició el despegue de un México moderno y terminó con una especie de antiguo régimen. Torcuato Di Tella lo explica de la siguiente forma: “Las muchas tensiones sociales predominantes en la sociedad mexicana, especialmente en el agro y en los enclaves mineros, azucareros y en los textiles ubicados en pequeñas o medianas ciudades, facilitaron el propagarse de la revolución” (Di Tella, 1993: 45-46, Kinght, 2005: 19), la caída de Díaz y el inicio de una fase revolucionaria nacionalista en ese país.

La Revolución Mexicana “[...] empezó con la rebelión maderista de Puebla y Chihuahua, el 20 de noviembre de 1910, pero su término constituye un asunto todavía no aclarado. Algunos sostienen que concluyó con el fin de la fase armada, en 1917; otros que duró, por lo menos, hasta la muerte de Venustiano Carranza, en 1921. No pocos creen que la Revolución sólo terminó con la nacionalización del petróleo mexicano, aprobada por Cárdenas en 1938, y una minoría afirma que aún no ha terminado, pues continúa hasta nuestros días” (Muñoz, 1996: 149). Aclarando al unísono que “[...] aunque los indígenas tomaron parte en la lucha, lo hicieron defendiendo los intereses de otros grupos y sin una clara conciencia de cuáles eran los propios. Tal vez con la sola excepción del movimiento campesino encabezado por Zapata, los indios siguieron a caudillos que casi nunca estaban pensando sus problemas. Por otro lado, muy pocos alcanzaron figuración nacional, y cuando lo lograron, como fue el caso del General Amaro, lo hicieron en calidad de subordinados de blancos o mestizos” (Muñoz, 1996: 149; Kinght, 2005: 19).

Acerca del General Amaro, podemos indicar como elementos centrales e interesantes para este estudio que su nombre completo fue



Pedro Canales Tapia

Joaquín Amaro Domínguez. Nació en Corrales de Abrego, Municipio de Sombrerete, Zacatecas, el 16 de agosto de 1889, y falleció un día trágico de 1952 en Pachuca, Hidalgo (Halperín, 1970). En febrero de 1911 se incorporó al maderismo como soldado raso en las fuerzas del General Domingo Arrieta. Fue un recordado militar en batalla. En 1912 combatió a los zapatistas y ascendió a capitán 1º, y luego a mayor, en la campaña antisalgadista. Al efectuarse el golpe de Estado de Victoriano Huerta se integró al constitucionalismo y fue guerrillero en Michoacán. Apoyó la Convención durante poco tiempo y, al mando de su cuerpo (conocido como los “Rayados”), formó parte del ejército de Álvaro Obregón que derrotó a la división del Norte en la segunda batalla de Celaya. Se incorporó al 28º Cuerpo de Defensas Rurales en 1913, donde ascendió a coronel. En ese año se incorporó al Ejército Constitucionalista en las fuerzas del General Gertrudis Sánchez. En julio de ese mismo año obtuvo el grado de General Brigadier, y en octubre de 1914, el de General de Brigada (Di Tella, 1993: 193).

Más al sur, en Colombia, hacia 1915, en la región del Cauca, sur del país, un indígena semialfabeto iniciaba una de las más emblemáticas luchas indígenas contra el poder hacendal. Se trata de Quintín Lame. Asumió la defensa de su gente, en una sociedad en la cual la palabra indio era insultante. ¿Pero cómo y de dónde surge este líder terrazguero<sup>1</sup>?

En la hacienda La Polindara fue testigo de las “heroicas” acciones de los guerreros republicanos. Durante la guerra civil de 1885, luego de que las tropas gubernamentales derrotaron al ejército rebelde en Silvia (Cauca), llegaron a la casa de los Lame tres hombres armados que violaron a Licenia, su hermana muda. Ella murió cinco años después, cuando Manuel Quintín empezó a ayudar a sus hermanos mayores en las faenas agrícolas (Herrera, 2006). Desde el velorio de la malograda discapacitada, Lame empezó a frecuentar el rancho de Leonardo Chantre, su tío materno, quien anciano, solitario y enfermo, les leía cuentos a él y a sus hermanos, llamando poderosamente la atención de Manuel. Este solicitó a su padre ser matriculado en la escuela (Jimeno, 1996: 97-106). Como respuesta, su progenitor le puso al frente un hacha, una hoz, una pala y un güinche y le dijo que ésa era “la verdadera escuela del indio”, según estudios de Marta Herrera Ángel.

El joven Lame optó por lograr sus metas y aprender con su tío la lectura y la escritura, “[...] utilizando la tierra, las paredes y las hojas de palmicha para su deletreos” (Quijada, 2006: 13). También por esos lus-

<sup>1</sup> Mediante la terrazguería, práctica común en el Cauca, el indígena adquiría la obligación de pagar con días de trabajo no remunerado el derecho a sembrar una parcela en tierras que se consideraban propiedad de una hacienda.



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

tros, Quintín fue escogido como “paje” por el patrón de La Polindara. “A cambio, su trabajo fue descontado del terraje que debía pagar su padre, quien, con el tiempo libre que le quedó, pudo sembrar un papal y con sus frutos comprar varias ovejas y una vaca parida” (Quijada, 2006: 13). En 1894, los terrenos donde habitaban los Lame fueron vendidos al dueño de la hacienda de San Isidro, en una transacción que incluyó a los terrazgueros. Quintín, entre tanto, se hizo cada vez más fuerte y con el tiempo adquirió fama de “licencioso”, debido a su afición por las mujeres.

Lame y sus hermanos en 1899 “[...] fueron atacados por un grupo de liberales que buscaban atemorizar a la familia Lame, conocida por su apoyo al gobierno” (Quijada, 2006: 13). Manuel Quintín y Gregorio pudieron huir, pero a Feliciano, el otro hermano, lo “(...) mutilaron a machetazos y murió poco después. Posiblemente esta experiencia lo predispuso a ingresar a las filas del ejército gubernamental, en enero de 1901, cuando los indios solteros que asistían a una fiesta de inauguración de la capilla de San Isidro fueron rodeados por una patrulla que buscaba enrolar soldados” (Quijada, 2006: 13), de acuerdo con la narración de Herrera Ángel. Durante su estadía en el ejército, viajó a Panamá como ordenanza del general Carlos Albán, de quien recibió lecciones de lectura, escritura y nociones de historia.

La vinculación de Manuel Quintín Lame al ejército se prolongó hasta 1903, cuando concluyó la guerra de los Mil Días (Jimeno, 1996: 99). Pidió entonces al dueño del Borbollón que le diera un “encierro” al lado del de su padre, en el que se instaló con Benilda y con su pequeña hija Lucinda. A cambio debía trabajar dos días semanales en la hacienda. En 1906 falleció su esposa. Un duro golpe. Herrera considera que fue luego de esta pérdida que Lame comenzó a manifestar su ofuscación y rebeldía frente a la vida que le había tocado vivir desde muy niño. Dice la autora estudiada al respecto: “Después de ese golpe empezó a sentirse insatisfecho y a desear adquirir las tierras en las que vivía, desentendiéndose así del pago del terraje. Propuso entonces la compra de las tierras al dueño de la hacienda, quien rechazó de plano la oferta” (Herrera, 2006: 3-4). Siente insatisfacción de la vida, compra tierras y en 1911 se vuelve a casar, esta vez con Ploquinta León. Dicho año coincidió con el colapso de la hacienda en el Cauca Grande y la posterior reconversión productiva de dichas tierras, y las de la cordillera central, en el rubro pecuario.

Frente a este nuevo escenario económico, sostiene Marta Herrera Ángel, Manuel Quintín comenzó a difundir sus ideas contra la explotación de los hacendados, de casa en casa, primero entre el círculo de parientes y amigos y luego a los *terrazgueros* de las haciendas circundantes. En un principio fue escuchado con recelo, pero poco a poco sus actividades en defensa de los indígenas le fueron ganando ascendiente



Pedro Canales Tapia

entre ellos. Lame se había dedicado a enfrentar las injusticias de mayordomos y vaqueros. Como acto de rebeldía Lame dejó de descontar terraje<sup>2</sup>, a pesar de las advertencias del mayordomo. Se presentó entonces ante el patrón, a quien le habló de las leyes que impedían el desalojo del “encierro”, donde estaban los cultivos que él había plantado, y le explicó sus ideas sobre el derecho ancestral del indio a la tierra. Con él, los indios comenzaron a negarse a pagar terraje y algunos fueron detenidos. De otra parte, los mayordomos empezaron a ser amenazados e incluso violentados. El temor de los hacendados aumentó a raíz de la toma pacífica de la población de Paniquitá, en 1914. En dicha villa, los indios entraron en medio de chirimías y cohetones, y se agolparon a escuchar el discurso de Lame, quien les señaló que las palabras del Himno Nacional eran una mentira, al igual que la independencia, porque a los indios no les habían devuelto sus tierras.

El dirigente, sin embargo, fue detenido, y después de su reclusión aparentó entregarse a las faenas agrícolas nuevamente, pero mantuvo sus actividades proselitistas. Miriam Jimeno se refiere a Quintín Lame como ejemplo de un caso de construcción social de la identidad étnica a partir de un contexto de vida en el cual el aprendizaje de la lectura resultó un factor decisivo, pues de esta manera Lame leyó decretos, memorandos, constituciones y códigos, e increpó a las autoridades cuando las conclusiones de sus lecturas no se condecían con la realidad (Jimeno, 1996).

Lame volvió a ser detenido por las autoridades. Su figura era subversiva y peligrosa para el “estado de derecho”. La tensión y enojo de las comunidades indígenas era tal, que la rebelión general era cosa de tiempo; cuando ésta comenzó en 1915, el sur colombiano sufrió los estragos propios de la población indígena sedienta de justicia y libertad.

En junio de 1916, informa Marta Herrera Ángel, las actividades políticas de Manuel Quintín Lame se suspendieron a raíz de su detención en San Isidro. De allí fue remitido a Popayán, a pesar de los esfuerzos de los indios de la región por liberarlo. En esa oportunidad su encarcelamiento dio lugar al desarrollo de debates periodísticos en Popayán, en los cuales la oposición al gobierno del presidente José Vicente Concha (1914-1918) se burlaba del Ejecutivo por considerar a Lame como un peligro para su estabilidad. Al mismo tiempo, en la región crecía el temor por las posibles reacciones de los indios.

Una vez libre, Lame lanzó su consigna sobre la reconquista del pueblo *Tierradentro* y emplazó al alcalde de Belalcázar para que desocupara el sector, lo cual dio lugar a un enfrentamiento entre los dos dirigentes, en el cual Lame resultó herido. A pesar de esta derrota, en

<sup>2</sup> Pago al hacendado por ocupación de tierras.



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

noviembre de 1916 dirigió a los indígenas que se encaminaron a Inzá, donde fueron repelidos por las autoridades y por los indígenas que se les oponían, encabezados por Pío Collo (Jimeno, 1996). Lame pasó a la clandestinidad.

Para Ismael Paredes, “todo lo que él [Lame] quería era la justicia para el indio”, reconociendo que “este indio Páez dedicó toda su vida a organizar a sus hermanos indios para una lucha pacífica en defensa de sus derechos [...] sus únicas armas fueron los cabildos indígenas y las escuelas”, relata Javier Darío Restrepo, un gran cronista colombiano (Paredes, 2009: 1). Agrega Paredes que “Los testimonios de varios indígenas del Cauca coinciden en que su más firme y tal vez único propósito fue defender de hecho y de derecho las personas y los bienes de la raza indígena. Claro que esto le costó una represión militar, gubernamental y burguesa de gran magnitud; quienes se han dedicado a estudiar su vida y su obra coinciden en que Quintín estuvo preso más de 200 veces en Popayán, Silvia, Pasto, Neiva, Ortega, El Guamo, Ibagué y Bogotá” (Paredes, 2009: 1-2).

### LA “CUESTIÓN INDÍGENA” EN LOS ANDES

En el mundo indígena andino, a diferencia de México o Guatemala, la literatura indigenista desarrolló concienzudamente lo que se dio en llamar la trilogía del terror: el hacendado, el cura y los representantes del gobierno (Muñoz, 1996: 100). Los tres se observan trabajando de manera mancomunada para explotar a los indígenas. La violencia incubada a partir de esta trilogía pronto iniciaría su destape. En países como Guatemala, Colombia y Perú, se registraron en este periodo numerosas rebeliones indígenas. “[...] dos de ellas en Bolivia: la de 1899, dirigida por Pablo Zárate Willka, que fue parte de la revolución liberal” (Muñoz, 1996: 83) y la de 1927 en Chantaya, de la cual se recuerda una cruda represión policial.

Centrémonos en la Bolivia de fines del siglo XIX. ¿Quién fue Pablo Zárate? ¿Y por qué fue líder de una rebelión indígena? Son las preguntas que saltan a la vista en primera instancia. Pues bien, “el temible Willka”, como era conocido (significa en aymara o quechua, rey sol poderoso), estuvo casado con Aída Aguilar, con quien tuvo 4 hijos, fue un prestigioso comunero, severo, inteligente y tenaz que nació en Imilla-imilla (Huancaruna) en la zona de Sikasika; desde niño su comunidad le transmitió la hazaña histórica de sus antepasados y la importancia del Kollasuyo.

El arrojo bélico de Zárate y de su Estado Mayor Indio aspiró conseguir la tranquilidad y la satisfacción de gozar y disfrutar de la libertad para los indígenas, encadenados por los lazos coloniales y post-coloniales que negaron en forma sistemática el legado ancestral de las



Pedro Canales Tapia

comunidades. Para la guerra federal en 1898, Pando hizo esta promesa formal al Cacique Pablo Zárate Willka, jefe de los indios aymaras: "[...] Willka -le dijo Pando- te doy el grado de Coronel; levanta al indio; destruye al blanco del Sud, [...]. Cuando derrotemos al Ejército Constitucional, yo seré Presidente y tú serás el Segundo Presidente de Bolivia. Y devolveremos la tierra al indio; la tierra que le ha arrebatado el Gral. Melgarejo (...)" (Fernández, 2006: 1-2).

Las tres exigencias para entrar en la contienda fueron estratégicamente nacionalistas, no fueron un simple proyecto regional, para expandir a toda Bolivia la dignidad de ser habitantes de estos territorios. En consecuencia, al ingresar a la guerra el líder comunero exigió: 1) liberación de los colonos; 2) participación de los quechuas y de los aymaras en el gobierno y 3) devolución de las tierras comunales (Di Tella, 1993).

El temible Willka organizó y dirigió al Ejército Aymara, que fue un conjunto de pequeñas unidades con poderosas masas humanas que plantearon la idea de autogobierno Quechua Aymara con amautas guerreros como Juan Lero, Feliciano Mamani, Asencio Fuentes y Manuel Flores, que, manteniendo consecuentes el planteamiento originario de Tupac Katari (Calvo, 1996: 434), organizaron el gobierno indio en medio de las marchas y el acoso al ejército regular, mediante una incesante lucha de guerra de guerrillas dirigida por Mallkus; ganaron mucha experiencia en el enfrentamiento contra las tropas conservadoras.

Las fuerzas indígenas, armadas de palos y piedras, marcharon sin apoyo de los federalistas, enfrentando a los *bien armados opresores* que pusieron nombre al río Chunchullmayo (río de tripas) de Huayllas por los restos de los descuartizados combatientes. Al otro día llegó Willka, a la cabeza de 2 mil kataris, y se enfrentó en Vila Vila a los cañones estatales, con la táctica de no huir, sino de correr hacia el enemigo dejando atrás las explosiones, logrando de esta forma un brillante avance militar.

El manifiesto de Zárate Willka, conocido como "La proclama de Caracollo" (Fernández, 2006: 1-2), que es un ideario autóctono, planteaba, entre otras ideas, las siguientes: 1. "[...] deseamos hallar la regeneración de [...] Bolivia."; 2. "los indígenas, los blancos nos levantaremos a defender nuestra República de Bolivia [...] que quiere apoderarse [...] vendiéndonos a los chilenos", y 3. "[...] deben respetar los blancos o vecinos a los indígenas, porque somos de una misma sangre e hijos de Bolivia, deben quererse como hermanos con los indios [...] hago prevención a los blancos [...] para que guarden el respeto con los indígenas [...]]" (Fernández, 2006: 1-2).

Posteriormente, Pablo Zárate Willka ingresó a Oruro con 50 mil Quechuaymaras, demandando la devolución de tierras indígenas. Allí



fue homenajeado, protegido y custodiado por el ejército federal que le cortó toda forma de comunicación con las provincias. Luego él y 90 líderes comunales fueron apresados, interrogados y torturados por sus “amigos”.

El peligro que representó su presencia quedó ahogado en la prisión bajo cargos de sedición de los que al final fue absuelto. Permaneció cuatro años en la cárcel de Oruro, de donde salió por el amotinamiento del 10 de mayo de 1903, estando en la clandestinidad hasta el día en que fue ejecutado en 1905. Con el asesinato de Willka, en Bolivia se considera que se marca una nueva etapa en el aniquilamiento indígena. Todos los liberales asaltaron las “comunidades indígenas”, que convirtieron en “sus” latifundios. Se dice que no hubo diputado, subprefecto o corregidor liberal que no se haya adueñado de tierras “comunitarias” y de indios comunitarios.

Según Aníbal Quijada, “la cuasi universal servidumbre de los ‘indios’ fue consecuencia del despojo continuo de sus tierras en favor de los no-indios, desde el comienzo mismo de la era republicana” (Quijada, 2006: 10). Durante la última parte del período colonial, junto con la eliminación formal de la encomienda, y como una manera de controlar a estas poblaciones, la Corona dispuso que se “[...] les otorgase tierras para sembrar y para residir, como zonas de exclusiva propiedad y residencia ‘indias’”. La extensión de esas tierras fue diversa según las zonas” (Quijada, 2006: 11).

En Perú, José Carlos Mariategui sostenía, en la década de 1920, que “[...] el problema del indio era producto de un injusto sistema de tenencia de tierras y que, por lo tanto, no podría resolverse a menos que ese sistema fuese modificado”. Indicó también que las modificaciones a las que alude se debían hacer de acuerdo a un lineamiento socialista. En este sentido, el intelectual peruano proponía que “Al indio debería asegurársele la propiedad y el trabajo comunitario de la tierra” (Muñoz, 1985: 86). Con sus *ensayos*, el marxismo “clavó su bandera en los Andes”. Surgieron los partidos Socialista y Comunista. Para este autor el Tawantisuyo, o Imperio Inca, fue socialista “[...] en el sentido de basarse en una organización económica y social que fortalecía la tenencia comunal de la tierra, el trabajo colectivo y los sistemas de seguridad social” (Muñoz, 1985: 86).

El rol indígena en la caída del Estado Oligárquico en Perú se canalizó por la masiva presión organizada de los campesinos, mayoritariamente indígenas, entre 1957 y 1969, por lo cual “[...] fueron adoptadas medidas de redistribución de tierras para sembrar, llamadas reformas agrarias; o porque los propios terratenientes señoriales fueron forzados, como en Ecuador (1969-70), a cambiar el régimen de trabajo servil por el trabajo asalariado. El resultado fue, en todas partes, la expan-



Pedro Canales Tapia

sión del trabajo asalariado y de las actividades de carácter mercantil” (Quijada, 2006: 12).

Se considera que entre los años “(...) 1930 y 1940, la desaculturación del indio se aceleró en los Andes. Los escritores socialistas, cuyas novelas más importantes se escriben después de 1930, alcanzaron a reflejar el impacto de esta transformación en el indio de los Andes. Esto les permitió ver a un mestizo con presencia independiente y con una fuerza que ellos pensaban anticipaba la desaparición del indio. De muchas novelas socialistas que trataron de la transformación del indio en mestizo, quizás *Hijos del viento*, de Jorge Icaza, sea la que nos ofrece la recreación mejor lograda de esta posición” (Muñoz, 1996: 119). La protagonista de este relato es Manuela, “[...] una muchacha india”, que “es violada por un hacendado y forzada a casarse con Pablo Taxi, un indio, de una comunidad cercana” (Muñoz, 1996: 119). “Su cónyuge pronto se da cuenta de que ella está embarazada de un hijo que no es de él. De este embarazo nacen dos gemelos. Taxi reacciona con odio contra ellos, castigándolos hasta la tortura. Sin embargo, los gemelos lograron sobrevivir y matar a su padre, dejándolo caer a un río cuyas aguas amenazaban las tierras de los indios. Cometido el crimen, los muchachos huyen al pueblo mestizo que había desviado las aguas hacia la comunidad, derrumbando un viejo árbol que representa a una divinidad y dejando abandonada a su madre, que infructuosamente les pide que vuelvan” (Muñoz, 1996: 119).

#### EL RETORNO DE CAUPOLICÁN EN CHILE

Enrique Mac Iver y Luis Emilio Recabarren, desde Chile central, fueron dos de los interlocutores más destacados del debate en torno al Centenario de la República. El primero se hizo célebre con la frase que encabeza este trabajo: “parece que no somos felices”. Recabarren, por su parte, declaraba taxativamente: “Nosotros, que desde hace tiempo ya estamos convencidos que nada tenemos que ver con esta fecha que se llama el aniversario de la independencia nacional, creemos necesario indicar al pueblo el verdadero significado de esta fecha, que en nuestro concepto sólo tienen razón de conmemorar los burgueses, porque ellos [...] conquistaron esta patria para gozarla ellos” (Recabarren, 1910).

Trasladando la mirada al sur de Chile, digamos que durante la segunda mitad del siglo XIX la región de la Araucanía experimentó un proceso traumático, que involucró al pueblo mapuche. El ejército chileno, estimulado por connotados empresarios y sectores de la prensa escrita como el Ferrocarril de Santiago y El Mercurio de Valparaíso, iniciaba una campaña de exterminio y despojo de las tierras mapuche, el Wall Mapu (Pinto, 1998). José del Pozo lo indica, involucrando también al territorio argentino. Comparando la realidad de indígenas



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

de otras latitudes, señala “Peor fue la suerte corrida por las etnias en regiones periféricas” (Del Pozo, 2002: 83).

La historia de los mapuche del sur de Chile es una historia que reúne a los tres elementos de análisis centrales en esta mirada: el Estado, como entidad represora y coercitiva; el mercado –por medio de empresarios como José Bunster– presionando al Estado en post de su expansión, y la sociedad civil no mapuche débil y mal informada de los sucesos que acontecían en la Araucanía. Además de una sociedad indígena atacada y humillada militarmente.

Sostiene José Bengoa que “ellos [los indígenas, los mapuche] se defendieron del salvajismo civilizado; hicieron lo que pudieron, vivieron como mejor supieron, pelearon hasta el cansancio, y terminaron por morir y ser vencidos por el progreso”, para luego suceder lo que según este autor *no* todos saben: “Entró el ejército, lo siguieron el ferrocarril y los colonos que venían a ‘hacer la América’, sin percatarse siquiera de lo que había ocurrido” (Bengoa, 1987: 5). Una masacre.

Desde 1870 en adelante, la guerra chilena contra los mapuche decreció en intensidad. Recordemos que ya en los años 50 y 60 la “pacificación” había comenzado. Desde la zona central y especialmente por los diarios de la época, las burlas e ironías ante tan magro desempeño eran realidad de todos los días (Bengoa, 1987: 241). Los ríos eran las líneas de avance de las tropas. Primero el Malleco, luego el Cautín, para concluir con la zona de Toltén y la ocupación de un bastión mapuche de libertad, Villarrica, en el verano de 1884. No sin antes recordar el alzamiento general de 1881. “En esta gran insurrección participaron prácticamente todos los grupos mapuche. Hubo caciques que se opusieron y se declararon neutrales, pero sus conas siguieron a los insurrectos. [...] En un día convenido cada agrupación debía atacar un fuerte, un pueblo, una misión recién instalada, un lugar donde vivieran los huincas. El objetivo era expulsar al huinca del territorio (mapu)” (Bengoa, 1987: 285).

El 6 de noviembre de 1881 los telegramas en Toltén dirigidos a Concepción y Valdivia informaban la destrucción de Nueva Imperial y los avances sobre Tirúa y Quidico; además de consignarse en este texto la masacre del fuerte Ñielol, entre el 3 y 9 de noviembre del mismo año. Unos 400 mapuche, entre heridos y muertos, quedaron en el campo de batalla. Juan Quidel de Truf Truf recuerda dicho momento: “De repente llega el canaca Burgos con un escuadrón de caballería y los carga. Muchos lanceros araucanos hacen frente y otros huyen al vado. El canaca Burgos los persigue i mata mucha gente hasta dentro del río. Manuel Cotar, cacique de Llaima, su capitán Colimán i muchos de sus mocetones cayeron en la pelea. Atajaron i corrieron también a Neculmán por el puente blanco” (Bengoa, 1987: 322).



Pedro Canales Tapia

Luego de la “toma de Villarrica” por parte del ejército chileno, la situación mapuche comenzó a ser la “reducción”<sup>3</sup>. Los guerreros mapuche fueron derrotados. La “comisión radicadora de indígenas” (González Cortés, S/f: 7-13) comenzaba su labor de sometimiento. Los mapuche, así, ingresaron al siglo XX *transformados*. De ganaderos-agricultores pasaron a ser campesinos pobres, pauperizados y obligados a serlo. El cuatrерismo fue el caldo de cultivo luego del ocaso del *Wallmapu* o antiguo país Mapuche.

En Villa Almagro, al sur de la naciente ciudad de Nueva Imperial, la situación era dramática (Canales, 2003). El archivo regional de La Araucanía, en Temuco, posee abundante información sobre esta coyuntura. En septiembre de 1918, por ejemplo, el Juez de la subdelegación de Imperial escribía al Gobernador acerca de este flagelo *sufrido* por la población de Almagro y los alrededores. Decía en su informe: “No se pasa día que no se registran salteos i hurtos, siendo los autores personas conocidas, pero que por falta de fuerzas públicas que repriman estos hechos, quedan impunes. Puedo señalar como casos recientes el hurto de seis vacunos hecho a Ramón a Contreras, quien recuperó cinco i no denunció el hecho por temor a la venganza de los malhechores, que pasados a la cárcel prueban la coartada; obtienen con ello la libertad [...]” (Fondo Gobernación de Imperial, 1918: 266). Declaraba el Juez que “Llega el extremo de estos casos de que los malhechores andan en cuadrilla de a diez i más individuos armados de carabina i algunos con trajes de carabineros”, resultando los perjudicados por estos delitos: “[...] en la imposibilidad de perseguir a los autores por la circunstancia anotada en el área de Ramón Contreras, por la carencia de fuerza de carabineros i porque al sacar la fuerza de policía urbana se les exige que traigan caballos para la tropa pesquisante” (Fondo Gobernación de Imperial, 1918: 266). Proponiendo el Juez a la autoridad departamental que “Para prevenir este mal, cree el suscrito que podría utilizarse la caballada fiscal de la policía urbana que es más o menos numerosa, en la cual se gasta abundante forraje i que hace poco servicio pues en el del pueblo se ocupan dos a tres al día” (Fondo Gobernación de Imperial, 1918: 266).

De acuerdo con crónicas de la antigua Frontera: “Los bandidos, acorralados por estos bravos hombres, buscaban las más extrañas formas de evadirlos o enfrentarlos” (Suárez, 2002: 134); sin embargo “[...] Hernán Trizano no hacía concesiones si de hacer cumplir la ley se trataba, aunque para lograrlo tuviese que recorrer campos y montañas en condiciones deplorables, abrir camino a machetazos, atravesar ríos a

<sup>3</sup> Sistema jurídico de tenencia de tierras, legalizado a partir de la “ley de radicación” de 1886.



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

caballo o ganar a nado la orilla opuesta” (Suárez, 2002: 134). En el corolarario de la persecución “[...] apoyado por sus hombres, arrinconaba a los bandidos y les disparaba a matar. Terminada la balacera, y si tenía alguna duda de la existencia de sobrevivientes, preguntaba algo, pero no para saber la situación en que se encontraban los delincuentes, sino para completar la faena” (Suárez, 2002: 134).

Para Pinto Rodríguez esta situación fue la *nueva expresión* asumida por la violencia, en un espacio fronterizo desarticulado fuertemente por el Estado chileno, luego de resistir *investidas* tales como las reformas borbónicas de fines del siglo XVIII, o el proceso de independencia.

En este contexto, en el sur, en la ciudad de Temuco, junto a la conmemoración del Centenario, en 1910 se funda la Sociedad Caupolichán Defensora de la Araucanía. Bajo el régimen político que imperaba en Chile, “liberal” y “parlamentarista”, en el cual las libertades públicas estaban garantizadas constitucionalmente, este dato parece no tener mayor relevancia en la región Mapuche. Los fraudes a comuneros, el trabajo poco prolijo –por decir algo leve–, los asesinatos a mansalva y la crisis “terminal” de este pueblo, eran los elementos constitutivos de la realidad en dicha región. Tomás Guevara estudió a los mapuche por ser de aquellos que pensaron que la *gente de la tierra* vivía sus últimos días en sus tierras ancestrales.

Onofre Colima, dirigente de dicha organización, indicaba en 1910: “[...] ya nuestras lanzas no se tiñen en la roja sangre de nuestros enemigos, en horrorísima guerra i hoy caen despedazadas y rotas de nuestras manos al suelo ante la gran razón, que todos somos hermanos” (Marimán, J., 1997: 14). Los fundadores de la Sociedad, según Marimán “[...] fueron en su mayoría, profesores mapuche de escuela y mapuche residentes en las ciudades” (Marimán, J., 1997: 15; Caniuqueo, 2006: 174).

Otra mirada para la misma coyuntura la presenta Martín Paineal: “Fue la primera organización mapuche fundada a principios del siglo [XX]. Era una sociedad mutual Defensora de la Araucanía. Hablaba [...] tanto del aspecto de defensa como del político. Estaba ligado al Partido Demócrata, porque en ese tiempo, en el año 20, no había otros partidos para los pobres, por eso la casi totalidad de los mapuche fueron demócratas” (Caniuqueo, 2006: 174).

En los años del Centenario, el discurso mapuche “integracionista” buscó aliarse a los chilenos indigenistas. “El propósito de esta alianza es lograr una relación que, si bien tiene por estándar civilizatorio la chilenidad, no renuncia del todo a los propios valores culturales” (Marimán, 1997: 14; Caniuqueo, 2006). La militancia en partidos políticos chilenos, en iglesias u otro tipo de instituciones del Estado nacional



Pedro Canales Tapia

como las fuerzas armadas ha sido la forma clásica de favorecer una integración<sup>4</sup>.

La Sociedad Caupolicán, “a veces apoyada por los partidos de izquierda, logró existir durante más de veinticinco años denunciando los atropellos cometidos a los indios, así como reclamando derechos sociales y políticos” (Marimán, J., 1997: 1). La permanencia constante de la actividad política de los mapuche “[...] hizo posible inclusive que a comienzo de los años veinte, fuese llevado al parlamento el primer representante mapuche” (Marimán, J., 1997: 1), Francisco Melivilu, ilustre mapuche liberal que accedió al escaño parlamentario como representante de una sociedad hace tan sólo un par de años, pisoteado por el Estado Nacional chileno (Foerster y Montecino: 1988).

Pero, ¿por qué la sociedad mapuche contemporánea no se reunió en su gran conglomerado, sino que, luego de 1910, proliferaron estas entidades? Según Caniuqueo, se debió a la multiplicidad de objetivos de sus caudillos y fundadores. Por ejemplo, con la creación de la Federación Araucana, liderada por Manuel Aburto Panguilef, eclosiona una visión política centrada en la preservación cultural de las tradiciones. El camino seguido por la Federación “[...] en sus relaciones políticas es de un comienzo hasta 1938 de una ligazón estrecha con las organizaciones progresistas del país. En 1924 –dice Foerster– apoya al demócrata Francisco Melivilu en su campaña a la Cámara de Diputados; en el año 1931 junto a la FOCH proclama la futura República Indígena” (Caniuqueo, 2006: 176).

Rolf Foerster y Sonia Montecino mencionan la figura de Manuel Aburto Panguilef como sujeto central en la articulación y propagación de los discursos mapuche post ocupación. Un dirigente místico (Foerster y Montecino, 1988). Ancestralista en esencia, conjuga su discursiva con imágenes y figuras propias de una “Jerusalén celestial” y la “luminosidad del rostro del Cordero inmolido”.

Para Marimán, las estrategias políticas con que el movimiento mapuche ha enfrentado “la política etnocida del Estado-nación (Chile)” han sido, durante el siglo XX, cuatro. “La primera estrategia puede ser llamada estrategia de la asimilación, y tiene por soporte la principal tendencia de la política étnica chilena: asimilación de las etnias o naciones dominadas” (Marimán, 1997). Para este historiador mapuche “Esa política parte del presupuesto de que la cultura de la nación dominante (chilena) en el Estado-nación, es superior. Y que la cultura de la naciones dominadas (mapuche, rapanui, aymara), son inferiores” (Marimán, 1997).

<sup>4</sup> José Marimán sostiene que tras el lenguaje de camaradas, compañeros, hermanos, etc., la segregación y el perjuicio étnico se atenúa en la psique mapuche.



Según antecedentes de Marimán, el entonces médico de colonias Rodolfo Serrano Montaner, en un informe a la Comisión Parlamentaria de Colonización constituida en aquella época, expresaba hacia 1911 el siguiente cometario: “Radicado el [mapuche] recibiría su título definitivo [...] se puede pronosticar que antes de diez años [...] habría desaparecido. Gran parte de sus tierras habrían pasado á manos de los chilenos; esos campos serían cultivados y entregados á las labores de la agricultura moderna” (Marimán, J., 1997: 10). El problema mayor, así, resulta de la presión histórica, militar y simbólica racista que afecta a los mapuche desde 1881.

El objetivo nacional fue convertir al comunero en chileno. “Ser chileno representó, y aún representa para algunos mapuche, insertarse en un marco civilizatorio visualizado como superior. Es por esta razón que las primeras décadas del presente siglo, vieron emerger un discurso adulador de las virtudes de la cultura dominante” (Marimán, J., 1997: 10) y un menosprecio por lo propio, vergüenza por no hablar bien el castellano y la convicción de que el mapudzungún no era útil. Graciela Pilquiñir recuerda los años de sujeción total, cuando en todo pueblo o ciudad de la Araucanía, los Mapuche eran tratados con violencia y un profundo menosprecio. Recuerda la *lamngen* o hermana: “Antes se portaban muy mal los chilenos [...] Lo trataban de ‘indio’ a uno. Una vez andaba vendiendo no se qué cosa –señala la mujer– me dijo ‘india’, me dijo un niñito así no más ‘¿por qué soy india? Cabro miércale’ le dije, ‘yo no soy india, estamos en Chile’ le dije yo” (Canales, 1998: 15).

La integración, por medio del mito de la mezcla heroica de razas, será, según plantea José Marimán, una segunda estrategia de sometimiento del Estado nacional chileno para con los indígenas. En este sentido, el autor cita a Gabriela Mistral y su poesía como expresión fiel de los afanes de integración. Decía la vate: “[...] las sangres de Valdivia y de Caupolicán, confundidas en una como regia alianza, dan al mundo una raza de soberbia pujanza” (Marimán, 1997: 12). La idea de chilenización es el derrotero de esta indicación. La propiedad privada se comienza a consolidar y será un derecho fundamental a la hora de estabilizar el sistema y su dinámica. Una vez que dicha estabilidad y derecho se vean amenazados, la crisis ha de comenzar (Gómez, 2004).

## CONCLUSIONES

Los pueblos indígenas de la región asumieron sus compromisos, sueños y luchas desde mucho antes de 1910. La sociedad civil, en este contexto, no fue homogénea. Hacia 1850 sólo la oligarquía poseía conciencia de sí; sólo con el crecimiento del Estado y de los negocios exportadores, la clase media y el proletariado fueron creciendo y generando sus propias visiones de mundo. Las ideologías de izquierda crecieron entre los más



Pedro Canales Tapia

desamparados, y se fueron relacionando con los grupos indígenas de manera temprana.

La sociedad civil que no fue “integrada” en los tiempos de la crisis del proyecto oligárquico fue el campesinado en general y los grupos indígenas en particular. Los objetivos del capital lo impedían. Las condiciones político-ideológicas también. Asumiendo una discusión con Jorge Luís Acanda, podemos indicar que la etnicidad de estos pueblos impedía contactos *civilizados* y simétricos. Todo atisbo de encuentro buscaba, desde la sociedad occidental, la asimilación y el fin de “resabios” prehispánicos de la barbarie.

La escuela fue la primera cuña, junto con las iglesias cristianas y la policía, como lo sostiene Braulio Muñoz, de las sociedades latinoamericanas modernas entre los indígenas. Y con ellos, siguió una “limpieza-extermínio” étnico feroz. 1492, 1780, 1915 y años post 1950 son hitos de sangre y dolor para los pueblos indígenas. Los indígenas serán vistos como campesinos pauperizados a los que había que ayudar. El socialismo no tuvo la capacidad de ver más allá. Tampoco el comunismo. Si bien Mariátegui en Perú dio en un punto sensible de la discusión hacia los años 20 –el problema de la territorialidad indígena– la sociedad de principios de siglo no pudo ser inclusiva desde la propia identidad.

Pero, ¿se puede hablar de sociedad civil indígena? Puede ser. La conceptualidad y la literalidad suelen lograr verdaderos milagros. El punto culminante, en las circunstancias actuales, es saber qué opinan los indígenas y sus movimientos de esta discusión. Pachakuti, el MAS, la CONAIE, dirán que sí. Pues como diría Michel Foucault, poseen poder, transforman y cambian sociedades. Son efectivamente sociedad civil en lucha contra la colonialidad. Están dentro del esquema, y no les ha ido mal. ¿Pero qué sucede con aquellas organizaciones indígenas que han planteado vías contrarias o alternativas a las occidentales, rechazándolas de plano?

El caso en Chile de la Coordinadora Arauco-Malleco puede ser interesante de analizar. Son hoy en día un grupo en la clandestinidad y mayoritariamente en la cárcel. La ley antiterrorista los inculpa y procesa por atacar y destruir presuntamente propiedad privada, en su gran mayoría propiedad forestal. Desde la clandestinidad actúan, se organizan y alzan la voz por sobre otras organizaciones. Rechazan ser catalogados de movimiento de izquierda, por considerarlo un enclave colonialista. Exigen autonomía y llaman a la subversión del orden establecido. Alex Lemün, Matías Catrileo y recientemente Jaime Mendoza Collío, muertos de igual manera por proyectiles policiales, son expresión del sentir autonómico. Y muestra, además, de los grados de impunidad de un Estado que uniformaliza a la sociedad civil, la burocratiza

e institucionaliza, sin olvidar la creciente criminalización de la causa étnica (Yáñez y Aylwin: 2007).

Como indica para el caso de las izquierdas latinoamericanas Armando Bartra, el desafío de la sociedad civil hoy es abrirse a diferentes lenguajes y sentidos de vida. La sociedad civil del siglo XXI, y aquí parafraseo a Bartra, debe ser ecuménica, diversa, amplia y dialogante. Así, las organizaciones sociales populares, urbanas, rurales, indígenas, culturales, etc., podrán, sin abandonar sus emergentes utopías, participar en la profundización y reforma de los sistemas democráticos y gobiernos locales de cara al Bicentenario.

### BIBLIOGRAFÍA

- Acanda, José Luis 2002 *Sociedad civil y hegemonía*. (Cuba: Centro de Cultura Juan Marinello).
- Bethell, Leslie 1991 *Historia de América Latina* (Londres: Universidad de Cambridge).
- Bartra, A. 2005 “Añoranzas y utopías: la izquierda mexicana en el tercer milenio” en Rodríguez Garavito, C. *La nueva izquierda en América Latina* (España: Grupo editorial Norma).
- Bengoa, José 1987 *Historia del pueblo mapuche* (Santiago: Ediciones Sur).
- Bengoa, José 1999 *Historia de un Conflicto. El estado Chile y los Mapuche* (Santiago: Editorial Planeta).
- Canales Tapia, Pedro 1998 “Peyepuyen. Escuelas Chilenas en Contextos Mapuche. 1860-1950” en revista *Ultima Década* (Viña del Mar: CIDPA).
- Canales Tapia, Pedro 2003 “Villa Almagro. Historia intercultural al sur de Nueva Imperial. 1880-1918” (Nueva Imperial, Chile. Trabajo inédito).
- Caniuqueo, Sergio 2006 “Siglo XX en Gulumapu” en Marimán, Pablo et al. *¡¡¡...Escucha winka...!!!* (Santiago: Ediciones LOM).
- Calvo, Thomas 1996 *Iberoamérica, 1570-1910* (Buenos Aires: Ediciones Península).
- Cardoso, Fernando Henrique y Faletto, Enzo 1975 *Dependencia y desarrollo en América Latina* (Argentina: Siglo XXI editores) 10ª edición.
- Carmagnani, Marcello 1984 *Estado y Sociedad en América Latina* (España: Crítica).

- Castells, Manuel 2002 *La era de la información. Economía, sociedad y política. El poder de la identidad* (España: Siglo XXI editores) Vol. II. 4ª edición.
- Cohen, J. L. y Arato, A. 2000 *Sociedad civil y teoría política* (México: FCE).
- Del Pozo, José 2002 *Historia de América Latina y el Caribe, 1825-2001* (Santiago: Ediciones LOM).
- Di Tella, Torcuato 1993 *Historia de los partidos políticos en América Latina en el siglo XX* (México: FCE).
- Fernández, Juan 2006 "Biografía de Pablo Zarate Willka" en <<http://www.willka.net/Pablo%20Zarate.htm>>.
- Fondo Gobernación de Imperial 22.09.1918 Vol. 100 Fs. 266 Archivo regional de la Araucanía. Temuco.
- Gómez, Juan Carlos 2004 *La frontera de la democracia* (Santiago: Ediciones LOM).
- González Cortés, H. s/f "Propiedad comunitaria o individual. Las leyes indígenas y el pueblo mapuche" en revista *Nutram* (Santiago).
- Halperín Donghi, Tulio 1970 *Historia América Latina Contemporánea* (Buenos Aires: Alianza).
- Herrera Ángel, Marta 2006 "Vida de Manuel Quintín Lame" en <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/lamemanu.htm>>.
- Jimeno, Miriam 1996 "Juan G. Palenchor: tierra, identidad y recreación étnica" en *Revista Alteridades* N° 6 Centro de Estudios Sociales (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia).
- Kinght, Alhing 2005 *Revolución, democracia y populismo en América Latina*. (Santiago: Centro de Estudios Bicentenario).
- Lynch, John 1984 *Las Revoluciones Hispanoamericanas, 1808-1826* (Barcelona: España. Ariel).
- Marimán, José 1997 *Movimiento Mapuche y Propuestas de Autonomía en la Década Post Dictadura* (Denver: s/d).
- Marimán, Pablo 1997 "Demanda por educación en el movimiento mapuche en Chile" en Marimán, Pablo et al. *Pueblos Indígenas. Educación y desarrollo* (Temuco: CEDM – IEI.UFRO).
- Muñoz, Braulio 1996 *Huairapamushka. La búsqueda de la identidad en la novela indigenista hispanoamericana* (Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera).



LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

Paredes, Ismael 2009 “Manuel Quintín Lame: todo lo que él quería era la justicia para el indio” en <<http://www.etniasdecolombia.org/actualidadetnica/detalle.asp?cid=6022>>.

Pinto, Jorge 1991 “Morir en la frontera” en Ortega, Luis (comp.) *La Guerra Civil, 100 años hoy* (Santiago: USACH).

Quijano, Alejandro 2006 “El ‘movimiento indígena’ y las cuestiones pendientes en América Latina” en <<http://www.forociudadano.com/regional/QuijanoMovIndigenaAL.htm>>

Vansina, Jan 1966 *La Tradición Oral* (Barcelona, Nueva Colección Labor).

Yáñez, L. y Aylwin, J. 2007 *El gobierno de Lagos, el “Nuevo Trato” y los pueblos Indígenas* (Santiago: Lom).



Carmen Rosa Rea Campos

igualación de cualquiera con cualquiera, de la constitución del *campo de disputa*, a partir del cual los indios se cuentan como sujetos iguales confrontados en tanto tales con las élites políticas y económicas que hasta entonces se habían mantenido como la única parte del todo. Sólo a partir de dicho momento es posible entender la llegada de un líder indio, Evo Morales Ayma, a la presidencia de la república con el 54% de votación, porcentaje que ningún líder político boliviano había logrado antes.

### CONCLUSIONES

A lo largo del artículo se trató de mostrar dos elementos centrales para entender la coyuntura actual en Bolivia, a casi 200 años del período independentista. Por un lado, la irrupción del orden de la dominación y la constitución del sujeto. Por otro, la restauración del orden y aquel principio que lo sustenta: la desigualdad. Esta es, desde mi perspectiva, la dinámica de las luchas indias a lo largo de la historia boliviana. Luchas por la constitución de las subjetividades, por la constitución de los sujetos indios que, en algunos casos, lograron irrumpir el orden establecido e instaurar la *política*, ese momento de litigio, donde los indios se muestran iguales ante el grupo dominante, donde reclaman ser contados como pares. No reclaman la reparación de las injusticias, demandan ser reconocidos como sujetos iguales y, en tanto tal, cuestionan el orden establecido como natural: el orden de la dominación, que niega y se esfuerza por establecer la desigualdad.

De esta manera, las poblaciones indígenas movilizadas jugaron un rol relevante en la transformación del orden político del Estado boliviano, desde el proceso independentista hasta el actual Estado constitucionalmente pluriculturalista. Sin embargo, como se mostró, es difícil sustentar que las luchas indias se basaron en una relación polarizada entre indios y no-indios (criollos y mestizos); todo lo contrario: pese a las contradicciones, no es posible entender la dinámica del movimiento indio en general, y los intentos por instaurar *la política*, sin dar cuenta del juego de alianzas con los sectores no-indios. En este juego de alianzas los primeros desempeñaron un importante contrapeso en la correlación de fuerzas entre élites no-indias divididas y enfrentadas y, en la mayoría de las situaciones, favorecieron a las élites emergentes, pues en ellas veían posibilidades no sólo de ser escuchados en sus demandas reivindicativas sino de transformar las relaciones asimétricas étnico-raciales que los situaban en una posición subordinada. De lo anterior se deriva que, mientras sus aliados modificaban ascendentemente su posición social en la estructura social boliviana, y asumían el control del poder político y económico, los indios lograban concesiones que modificaban su condición de ciudadanía mas no el lugar que ocupaban



## LA REVOLUCIÓN EN EL BICENTENARIO

(y ocupan) en la estructura social.

En este proceso histórico, las élites políticas no-indias se contaron como la única parte del todo, y desde esta posición se atribuyeron el poder de nominar, clasificar, identificar y definir al “otro”, contribuyendo a la construcción de una identidad negativa de la indianidad –“menores de edad”, “estorbo civilizatorio”, “raza inferior”, “ciudadanos de segunda clase”, “tradicionales”, “resabio cultural”– que les permitió sostener y legitimar el orden de la dominación, de la desigualdad entre éstos y los indios. De ello se puede entender que difícilmente una alianza –incluso en aquellos momentos donde las élites no-indias asumieron procesos universalizantes de reconocimiento de la igualdad ciudadana o de la diferencia– podía ser favorable para los indios, que fueron vistos como jerárquicamente inferiores, como no-sujetos, como la parte que no tiene parte.

Pero como la identidad también implica auto-definición, que resulta de la tensión y negociación entre la atribución y la autodefinición o “autodescubrimiento” (Mires: 1993), los sectores indios fueron construyendo su identidad, convirtiendo aquellos atributos negativos en positivos. De ello que lo indio –cargado de sentido peyorativo a lo largo de la historia– fue re-significado y dotado de una carga positiva. Primero por los kataristas, en los años setenta, quienes optaron por reivindicar su identidad étnica y se asumieron como indios. De igual forma los indígenas de tierras bajas, en los años noventa, no sólo asumieron su identidad étnica como “un resabio estático del pasado” sino que la convirtieron en recurso estratégico para demandar y acceder a derechos colectivos negados. En el último periodo (2000-2003) fueron los aymaras, a la cabeza de su líder Felipe Quispe que, recuperando el discurso indianista de los años setenta, reafirmaron la identidad india, la convirtieron en una identidad de resistencia.

Así, este proceso de luchas indias por la construcción y conquista de la indianidad, que se inició en su nueva etapa en los sesenta con los kataristas, y continuó con las acciones políticas de distintos movimientos indios a lo largo de los años noventa, fue el insumo necesario para la constitución del sujeto indio y la instauración de *la política* durante las protestas sociales de 2000, en los términos que propone Rancière. Un momento de igualación, de distorsión y de litigio donde los indios hicieron prevalecer su autodefinición, se “nombraron”, se reconocieron como “moralmente iguales” ante aquellos que se atribuyen el poder de nombrar, de clasificar, de reconocer, en tanto la parte del todo. Sin este momento de instauración de *la política* tal vez sería más difícil comprender la llegada de un líder indio a la Presidencia de la República, lo cual no necesariamente significa que la irrupción del orden de la dominación, que subsistió a lo largo de la historia boliviana, haya cambiado, sino que se está en un momento de litigio.



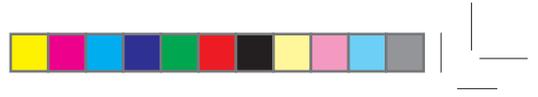
Carmen Rosa Rea Campos

Sin embargo, para la instauración de este momento de litigio no se puede dejar de lado el rol que jugó una nueva alianza política entre algunos sectores indios y algunos sectores de intelectuales de izquierda de clase media. A diferencia de alianzas anteriores, la relación parece estar más equilibrada; sin embargo, el reto de la nueva alianza está en modificar el “desigual poder definitorio” (Dietz, 1999: 86), recurso de poder que a lo largo de la historia ha sustentado el orden de la dominación que ha pervivido desde la colonia hasta hoy. Sólo así se podría afirmar que Bolivia es multicultural, en el sentido que atribuye Alain Touraine a este concepto. Una sociedad multicultural no se define simplemente por el reconocimiento del otro, sino que supone la recomposición del mundo, que significa reunir lo separado, reconocer lo inhibido, tratar como una parte de nosotros mismos lo que rechazamos como ajeno, inferior o tradicional; es mucho más que un diálogo entre culturas, se trata de la construcción de comunicación entre ellos, suscitando en cada uno el deseo de reconocer en el otro el mismo trabajo de construcción que efectúa en sí mismo (Touraine en Castellanos, 2000:21).

#### BIBLIOGRAFÍA

- Albarracín Millán, Juan 1978 *El gran debate: positivismo e irracionalismo en el estudio de la sociedad boliviana* (La Paz: Universo).
- Albó, Xavier (coord.) 1993 “Presentación” en Albó, Javier y Barrientos, Raúl (coords.) *Violencias Encubiertas en Bolivia* (La Paz: CIPCA/ ARUWIYRI).
- Albó, Xavier 1999 “Diversidad Étnica, Cultural y Lingüística”, en *Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia Contemporánea* (La Paz: Harvard Club Bolivia).
- Castellanos, Alicia 1994 “Asimilación y diferenciación de los indios en México” en *Estudios Sociológicos* (México: El Colegio de México) Vol. XII, N° 34.
- Castellanos, Alicia 2000 “Racismo, multiétnicidad y democracia” en *América Latina, en Nueva Antropología* (México) N° 58.
- Choque, Roberto 2003 “La Historia Aimara” en *Los andes desde los andes. Aymaranakana qhichwanakana yatxatawipa lup'iwita* (La Paz: Yachaywasi).
- Dandler, Jorge 1986 (comp.) “La ‘Ch’ampa Guerra’ de Cochabamba. Un proceso de disgregación Política” en *Bolivia. La fuerza histórica del campesinado* (La Paz: UNRISD/CERES).

- Dietz, Gunther 1999 "Etnicidad y cultura en movimiento" en *Etnicidad y Política. Nueva Antropología* (México) N°5.
- Flores, Gonzalo 1986 "Levantamientos campesinos durante el periodo liberal 1900-1920" en Albó Javier y Dandler, Jorge *Bolivia. La fuerza histórica del campesinado* (La Paz: UNRISD/CERES).
- Hayes, James 1997 "Sociology and Racism: An Analysis of The Era of American Sociology" en *Phylon* Vol. 34, N° 4.
- Komadina, Jorge 2001 "Transformaciones sociales y nuevos sentidos de pertenencia en Bolivia" en *Modelos de identidad y sentidos de pertenencia en Perú y Bolivia* (Lima: IEP).
- Lavaud, Jean-Pierre 1986 "Los campesinos frente al Estado" en Albó Javier y Dandler, Jorge *Bolivia. La fuerza histórica del campesinado* (La Paz: UNRISD/CERES).
- Mendiola, Ignacio 2002 *Los movimientos sociales y trayectos sociológicos Hacia una teoría práxica y multidimensional de lo social* (País Vasco: Universidad del País Vasco).
- Mires, Fernando 1993 *El discurso de la indianidad. La cuestión indígena en América Latina* Colección 500 años (Quito: Abya Yala).
- Patzi, Félix 1999 "Movimiento campesino indígena: drama y posibilidad 1983-1997" en *Sociólogos en el umbral del Siglo XXI*. Ponencia presentada al II Congreso Nacional de Sociología (La Paz: Colegio de Sociología de Bolivia/Plural).
- Quispe, Felipe 1988 *Tupak Katari vive... Carajo* (La Paz: Ofensiva Roja).
- Rancière, Jacques 1996 *El desacuerdo. Política y Filosofía* (Buenos Aires: Nueva Visión).
- Rea Campos, Carmen 2006 "¿Porque no quiero que mi hija sea tu sirvienta...!'. Movimientos indios y conflictividad social en Bolivia en los albores del siglo XXI" Tesis de Maestría, México.
- Rivera, Silvia 1986 "Oprimidos pero no vencidos" Luchas del campesinado aymara y quechwa de Bolivia 1900-1980 (Ginebra: UNRISD).
- Rivera, Silvia 1993 "La Raíz: Colonizadores y Colonizados" en Albó, Javier y Barrientos, Raúl (coords). *Violencias Encubiertas en Bolivia* (La Paz: CIPCA/ARUWIYRI).
- Rojas, Gonzalo 1994 "Democracia en Bolivia Hoy y Mañana: Enraizamiento de la democracia con las experiencias de los pueblos indígenas" en *Cuadernos de investigación* (La Paz: CIPCA) N° 41.



Carmen Rosa Rea Campos

Tamayo, Franz 1944 (1910) *Creación de la Pedagogía Nacional* (La Paz: El diario).

Zavaleta René 1990 *La Formación de la Conciencia Nacional* (Cochabamba: Los Amigos del Libro).

