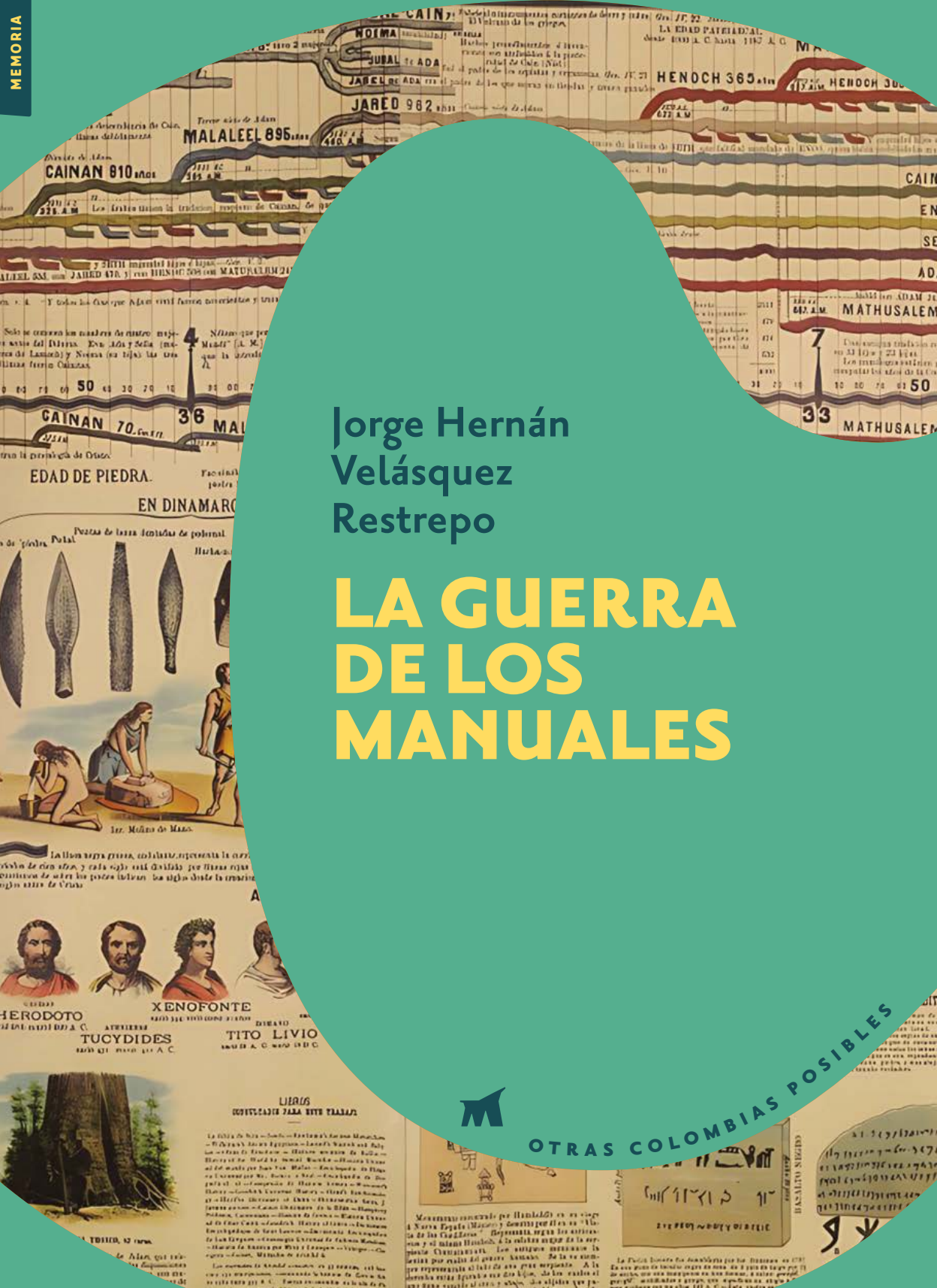




Jorge Hernán
Velásquez
Restrepo

LA GUERRA DE LOS MANUALES

OTRAS COLOMBIAS POSIBLES

HERODOTO
TUCYDIDES
XENOFONTE
TITO LIVIO

HERODOTO
TUCYDIDES
XENOFONTE
TITO LIVIO

HERODOTO
TUCYDIDES
XENOFONTE
TITO LIVIO

HERODOTO
TUCYDIDES
XENOFONTE
TITO LIVIO

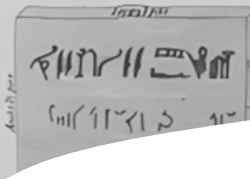
HERODOTO
TUCYDIDES
XENOFONTE
TITO LIVIO



OTRAS COLOMBIAS POSIBLES

LA PIEDRA ROSETA

Descubierta por los franceses en Egipto en 1799, esta piedra es una de las más importantes del mundo antiguo, ya que permitió descifrar el alfabeto egipcio.



Menoncio conocido por Herodoto en su viaje a Nueva España (México) y descubierto por él en la "Isla de los Cazadores". Representa una de las civilizaciones más antiguas de la América precolombina. Los antiguos mexicanos le atribuyeron el nombre de "Huitzilopochtli", que significa "Dios de la guerra".

La historia de la civilización de los Incas es una de las más fascinantes del mundo. Los Incas gobernaron un vasto imperio que se extendió por gran parte de América del Sur. Su cultura era rica y diversa, y su legado sigue siendo un tema de estudio y admiración.



HERODOTO
TUCYDIDES



PROBABLEMENTE DEL TIBET, 12 SIGLOS

OTRAS
COLOMBIAS
POSIBLES

La Guerra de los Manuales y la enseñanza de la Historia

JORGE
HERNÁN
VELÁSQUEZ
RESTREPO





Ministra de las Culturas, las Artes y los Saberes

Yannai Kadamani Fonrodona

Viceministra de los Patrimonios, las Memorias y la Gobernanza Cultural

Saia Vergara Jaime

Viceministro de las Artes y la Economía Cultural y Creativa

Fabián Sánchez Molina

Secretaria general

Luisa Fernanda Trujillo Bernal

Director del Archivo General de la Nación

Francisco Javier Flórez Bolívar

Jefe de la Oficina Asesora de Comunicaciones

Jaime Hernando Triana Ciodaro

**Con el apoyo del Grupo Editorial del
Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes**

Diseño y diagramación de la colección

Alejandro Medina Florián

Equipo Archivo General de la Nación

Jorge Alberto Cote Rodríguez (Líder de comunicaciones)

María Paula Díaz Castro (Editora)

Primera edición: julio del 2026

ISBN (impreso): 978-958-8242-53-8

ISBN (digital): 978-958-8242-50-7

Título de la publicación

La Guerra de los Manuales y la enseñanza de la Historia

Autor

© Jorge Hernán Velásquez Restrepo

Fotografía de portada

Archivo General de la Nación

Impresión

Imprenta Nacional de Colombia

© Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes

© Archivo General de la Nación

Está prohibida, sin la autorización escrita del editor, la reproducción total o parcial del diseño y del texto de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Está prohibida la venta de esta obra.

En busca de otras Colombias posibles

Francisco Javier Flórez Bolívar
Director del Archivo General de la Nación

En 1974, la editorial Antares publicó *El hombre colombiano*, resultado de quinientos programas radiales que Manuel Zapata Olivella había dedicado a reflexionar sobre la identidad nacional. No era un proyecto más en el panorama intelectual de su tiempo: se trataba de uno de los esfuerzos más ambiciosos por comprender el origen, la composición y el sentido de lo que significaba ser colombiano. Partiendo de un estudio profundo de la historia y de su relación con la cultura, Zapata Olivella propuso una explicación distinta a la versión oficial: una mirada compleja sobre el mestizaje y su impacto en la idiosincrasia del país. Frente a quienes veían la mezcla de pueblos como un simple proceso de asimilación hacia un modelo dominante, él afirmaba que en Colombia la diversidad no se borraba: se transformaba y persistía como una fuente creadora.

En su diagnóstico, esa diversidad había sido mistificada y muchas veces negada. “Al introyectarse la mirada discriminadora del conquistador —escribió—, el mestizo aceptó inconscientemente la subvaloración a la que fue sometido, considerando su hibridez como un lastre cultural”. Esa mirada ajena y jerárquica condujo, durante siglos, al ocultamiento de la identidad propia y a la imitación de patrones culturales extraños.

Para él, la respuesta a esa historia borrada, silenciada, estaba en reconocer y potenciar la participación creadora de los distintos grupos poblacionales que le daban forma a la nación, en particular los indígenas, los afrodescendientes y los sectores populares en general. Al hacerlo, decía, era posible reconstruir una historia más equilibrada. Esta visión dialoga directamente con el espíritu de la colección *Otras Colombias posibles* del Archivo General de la Nación y del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, porque ambos parten de una misma certeza: la historia oficial ha dejado en la sombra las luchas y creaciones de gran parte de la población colombiana.

Durante mucho tiempo, la narrativa histórica sobre Colombia enseñada en la escuela y difundida para el debate público se construyó en torno a una galería de héroes y hechos políticos que exaltaba, casi siempre, a figuras de las élites. En ese relato, los aportes de mujeres; comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas, obreras y migrantes, y movimientos sociales quedaban relegados y reducidos a meros datos formales, a simples elementos del paisaje o a anécdotas pintorescas. Esta forma de contar el país, heredera del siglo XIX y de su *historia patria* centrada en próceres y batallas, produjo una memoria incompleta, incapaz de dar cuenta de la verdadera complejidad y heterogeneidad de la nación.

Por fortuna, en las últimas décadas numerosas investigaciones históricas han enriquecido y transformado ese relato, dotándolo de una diversidad antes ignorada. Hoy sabemos que pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes participaron activamente en la independencia y en la construcción de la República. También hemos descubierto que la cultura letrada no estuvo reservada exclusivamente a intelectuales varones blancos, sino que, desde finales del siglo XIX, se consolidó una vigorosa tradición intelectual afrodescendiente y popular. Gracias a estas recientes investigaciones, la historia ambiental, los movimientos obreros y las luchas campesinas, entre muchos otros temas, han entrado en escena para ofrecer un panorama más complejo y plural. Sin embargo, estos avances no han permeado con la amplitud necesaria la enseñanza escolar ni el debate público.

Para contribuir a cerrar esa brecha entre los hallazgos de la investigación histórica y su presencia en la conversación ciudadana, nació la colección *Otras Colombias posibles*. Sus libros invitan a abrir archivos, rescatar memorias y poner en circulación relatos que, hasta ahora, han permanecido confinados en bibliotecas universitarias o en bases de datos digitales. No se trata de reconstruir el pasado desde el vacío, sino de partir de las huellas que persisten: documentos, testimonios orales, canciones, objetos y tradiciones que revelan un mapa distinto del país, donde confluyen voces y miradas que no caben en los márgenes estrechos de la historia oficial.

La colección, compuesta por dieciséis títulos, reúne investigaciones históricas que muestran diferentes maneras de contar a Colombia y que insisten en que todas son necesarias para entenderla.

Un primer grupo de obras recupera el pensamiento de intelectuales afro e indígenas, cuyas narrativas de nación han ampliado los horizontes democráticos. Otro conjunto se adentra en la historia de las mujeres y sus luchas por la igualdad. Este tipo de investigaciones revela que la historia política colombiana no puede comprenderse sin atender a las experiencias de género.

Las culturas campesinas tienen un lugar destacado en la colección, con miradas que retratan la vida rural en medio de la violencia de mediados del siglo xx. Estas aproximaciones van más allá de lo productivo: exploran la identidad, los lazos comunitarios y la relación con el entorno. Algo similar ocurre con las historias de migrantes, que reconstruyen las experiencias de inmigrantes *indeseados* entre finales del siglo xix y las primeras décadas del xx, un tema de renovada relevancia en el contexto actual. Otras ofrecen un relato que apela a la mayoría de nuestras historias familiares, tejidas por las migraciones al interior del país en busca de un mejor prospecto de vida.

El agua, en todas sus formas, también ocupa un lugar central en la colección. Es el caso del estudio del río Magdalena en la época colonial, donde se entrelazan comercio, poblamiento y vida cotidiana. Estos trabajos recuerdan que los ríos fueron, durante siglos, verdaderas columnas vertebrales del territorio. De igual manera, las investigaciones sobre poblaciones costeras y ribereñas como Santa

Bárbara de Iscuandé demuestran que la historia urbana no es exclusiva de las grandes capitales: también se forja en comunidades donde las dinámicas sociales y ambientales son inseparables.

La colección incluye campos de estudio esenciales para la historiografía colombiana contemporánea, como la historia laboral, y uno de sus títulos se centra en el análisis de las luchas por la vivienda en Bogotá a finales de los años veinte del siglo pasado y su relación con los procesos de organización obrera. También explora la intersección entre industria, energía y medio ambiente en regiones como el Valle de Sogamoso, evidenciando cómo las decisiones productivas modifican el paisaje e inciden en la salud de las comunidades.

Otras líneas temáticas cuestionan los cánones culturales e iconográficos al analizar cartografías contemporáneas de la memoria cultural afrocolombiana, o al revisar la historia de instituciones culturales como el Museo Nacional. Estos estudios evidencian que dichos espacios funcionan como escenarios de disputa por la memoria.

La relación entre archivos y enseñanza de la historia aparece en investigaciones que rescatan experiencias como el Bachillerato por Radio en los años setenta y ochenta del siglo xx, una iniciativa que acercó el conocimiento de la historia a públicos amplios y diversos, y en otras que centran su atención en los manuales con los que se ha enseñado esta disciplina a lo largo del tiempo. En la misma línea, se documentan trayectorias de líderes sociales y políticos que constituyen testimonios de resistencia frente a la violencia.

Lo que une a todos estos trabajos no es solo su rigor investigativo, sino la voluntad de cuestionar la narrativa única y abrir el espacio a múltiples voces. En este sentido, la colección prolonga la lección de Zapata Olivella: la identidad colombiana no es un bloque uniforme, sino un entramado dinámico de memorias, saberes y territorios. “Una cultura no puede entenderse sin una geografía”, advertía el autor. Las obras aquí reunidas muestran que, en Colombia, esa geografía es tan diversa como sus pueblos y que la interdependencia entre regiones y comunidades ha sido una constante histórica.

Además, estos libros no se limitan a mirar hacia atrás. Al recuperar memorias olvidadas, plantean preguntas urgentes para el presente: ¿cómo garantizar la igualdad de género?, ¿qué significa

la reparación histórica para comunidades indígenas y afrodescendientes?, ¿cómo integrar la justicia ambiental en las agendas políticas?, ¿de qué manera los archivos pueden contribuir a formar ciudadanos críticos?

En un país donde, durante décadas, la historia ha sido reducida a un espacio mínimo dentro del área de ciencias sociales y dejó de enseñarse de manera autónoma, la circulación de estas investigaciones tiene un valor pedagógico incalculable. No se trata de sustituir un relato por otro, sino de construir un mosaico que reúna narraciones diversas, incluso aquellas que se contradicen entre sí, siempre que no promuevan el racismo, la discriminación o el odio. Esa pluralidad de miradas, basada en el respeto y la inclusión, es en sí misma una forma de construir un pensamiento democrático desde la historia.

Al invitar al público lector a recorrer estas páginas abrimos una ventana a esas otras Colombias, a sus paisajes y a sus rostros silenciados históricamente. Proponemos un viaje en el que las palabras, las imágenes y los documentos se convierten en ríos que confluyen, en caminos que se bifurcan y se encuentran. Y también queremos que se sorprenda ante la vitalidad de quienes, a pesar de las borradas y el silencio, han seguido cantando, escribiendo, cultivando, resistiendo. Porque en cada trazo, en cada voz rescatada, yace la posibilidad de un país más amplio y diverso.

Esta colección, más que un inventario de hechos, puede ser definida como una travesía. Un viaje que empieza abriendo gavetas de archivo y termina en plazas, riberas, veredas y barrios; que camina con cronistas anónimos, canta con bullerengueras, conversa con líderes comunitarios y escucha a quienes nunca tuvieron tribuna. Porque la historia, cuando se cuenta entera, nos permite encontrar esas otras Colombias posibles que, aunque ignoradas, laten con fuerza.

La Guerra de los Manuales y la enseñanza de la Historia

Dedico este trabajo de varios años a mi amigo Carlos Alberto Mora Buitrago, autor de uno de los manuales.

A Blanca Restrepo Botero y Maximiliano Restrepo Zorrilla, mi madre y abuelo materno, educadores en aulas escolares durante la mayor parte de sus vidas, y también a mi hermana, Ana María Velásquez Restrepo.

*A mi esposa, Yolanda Palacio Ortega y a mis hijos:
Mónica, Felipe y Mariana.*

Agradecimientos

Debo expresar también mi agradecimiento a las personas del Archivo General de la Nación que participaron efectivamente en el suministro de los documentos que hicieron posible este trabajo y su edición; especialmente a María Paula Díaz Castro, quien con su paciencia y profesionalismo me guió para tejer la colcha de retazos que constituía el documento inicial.

Contenido

En busca de otras Colombias posibles	5
Agradecimientos	15
Introducción	19
La Guerra de los Manuales (1930-1990)	21
La educación durante los gobiernos liberales (1930-1946)	25
La educación normalista	27
La educación en Colombia (1946-1957)	27
La educación en Colombia (1958-1980)	31
Los textos escolares y las disposiciones del Ministerio de Educación entre 1930 y 1990	34
La “Nueva Historia”: un cambio de enfoque en la historiografía colombiana	46
La bibliografía histórica entre 1978 y 1988	49
La Academia Colombiana de Historia y la educación en Historia	51
Apuntes de algunas personas involucradas en los textos escolares y la educación popular	53
Antecedentes sobre la educación en la Nueva Granada, la Gran Colombia y la República de Colombia	59
La educación colombiana (1750-1840)	61
Las políticas educativas. Un proyecto político complejo	64
Las reformas educativas de 1774 y 1787	67
La Ilustración y los cambios en la educación	75
Las reformas educativas en la primera República Granadina (1810-1816)	77
Planes educativos de las Nieves y de la Provincia de Antioquia	81

Instrucción para formar una conciencia nacional	85
Instrucción pública bajo el patronato estatal	88
Política pública educativa y representación política	90
Pensamiento republicano liberal y educación: lancasterianismo y benthamismo y las políticas educativas sobre los métodos de enseñanza en La Gran Colombia	90
Las políticas educativas de Santander	95
Los colegios santanderinos: una experiencia de la gestión pública estatal	98
Santander y la instrucción pública en la Nueva Granada (1832-1837)	107
Las políticas educativas en el Gobierno del presidente José Ignacio de Márquez	109
La educación colombiana 1841-1876	111
Reformas anticoloniales durante la administración de José Hilario López	117
División del Partido Liberal en gólgotas y draconianos	117
La reforma educativa radical de 1870	122
Regeneración y sistema educativo, la reforma constitucional de 1886: sus antecedentes generales y sus consecuencias educativas	126
La reforma educativa de 1903	127
Condición jurídica y social de la mujer	129
Los textos de Historia del siglo XIX	129
Efectos posteriores (1990 hasta nuestros días)	133
Los congresos colombianos de Historia y la enseñanza de la Historia (1985-2024)	140
Hallazgos de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC) en el diagnóstico	146
Recomendaciones al Estado Colombiano en general	149
Al Estado colombiano en cabeza del Ministerio de Educación Nacional	151
Al magisterio que enseña Historia	153
Hallazgos en el quehacer de la CAEHC	154

<i>De dónde vengo voy. Una experiencia sobre arte, pedagogía y desplazamiento en la escuela (2012)</i>	159
Apuntes de Johan Gabriel Grajales Suárez	161
Anotaciones de Tomás Mendoza Velásquez	163
Pedagogía e Historia	164
Conclusiones y recomendaciones	173
Índice de imágenes	177
Anexos	179
Bibliografía	187

Introducción

¿Cuál ha sido la evolución de la enseñanza de la Historia en los currículos educativos colombianos y qué impacto han tenido las leyes educativas, incluida la Ley 1874 de 2017, en la obligatoriedad y orientación de esta cátedra? ¿Está reglamentada en Colombia la enseñanza de la Historia? ¿Se encuentran actualizados los currículos de la educación básica primaria y secundaria para dicha cátedra? ¿Cuentan los docentes con la formación en Historia requerida para impartirla correctamente? ¿Existen textos escolares acordes con dicha materia?

La presente investigación tiene por objetivo aportar información significativa para responder a las preguntas anteriores, por medio de un acopio de información presente en diversas fuentes bibliográficas —libros, periódicos y artículos de revistas—, así como de información existente en el Archivo General de la Nación, archivos históricos en general, congresos de Historia y documentos de elaboración propia.

La llamada “Guerra de los Manuales” fue una intensa controversia educativa y cultural que tuvo lugar en Colombia a finales del siglo xx. El conflicto surgió a partir de la percepción, sostenida por sectores conservadores, de que los manuales usados para la enseñanza de la Historia en el país habían sido escritos con el propósito de adoctrinar a la juventud con ideologías políticas de izquierda. Esta acusación desencadenó un clima de hostilidad que derivó incluso en actos de violencia ampliamente reconocidos por la sociedad, entre ellos el asesinato de líderes de izquierda y de figuras

públicas como Jaime Garzón y Silvia Duzán, coautora de uno de los manuales cuestionados.

A la fecha de realización de esta investigación, aún no ha sido posible que el Ministerio de Educación Nacional reglamente la cátedra de Historia en el pensum escolar, ni que esta quede incluida formalmente en los currículos escolares, con la correspondiente formación de docentes y el uso de textos escolares, a pesar del trabajo realizado por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEH).

En el imaginario popular persiste la idea de que todo lo realizado con la Ley 1874 del 17 de diciembre del 2017 —que tiene por objeto “restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la educación básica y media”— ha sido apenas un saludo a la bandera, sin que se haya logrado la deseada reglamentación que permita la conveniente interacción profesor-alumno en investigaciones conjuntas, de modo que el estudiantado adquiera el conocimiento necesario para reconocer el presente como consecuencia del pasado y evitar la repetición de hechos no deseados; es decir, la consolidación de una conciencia histórica. Así las cosas, la discusión que aquí se le presenta al lector pretende aportar a esa conversación, de modo que el objetivo de la ley sea cumplido a cabalidad y que la Historia sea una disciplina que le aporte al estudiantado herramientas para comprender el pasado y construir el futuro.

Esta investigación ha procurado evitar tecnicismos académicos innecesarios, pues va dirigida al público en general, pero principalmente a quienes se interesan por la educación en Historia —docentes, alumnado y comunidad académica— y que deseen obtener una apreciación resumida sobre tan extenso tema.

The background is a collage of various historical documents and maps. At the top, there's a map with names like 'MATHUSAE 6°', 'MAVIAEL 4°', 'IRAD3', 'MALALEEL 895', and 'SETH 912'. Below this, there's a section titled 'CAPITULO PRIMERO' with text in Spanish. To the left, there's a small illustration of a person in a landscape. At the bottom left, there's a map of the world showing continents like 'ASIA', 'AFRICA', and 'AUSTRALIA'. At the bottom right, there's a section titled 'LIBROS' with a list of books. The central text 'La Guerra de los Manuales (1930-1990)' is overlaid on a large white circle.

La Guerra de los Manuales (1930-1990)



Prefiero emplear el término “Guerra de los Manuales” en lugar de “Batalla de los Manuales”, dado que una batalla implica la existencia de un ganador y un perdedor, así como la conclusión del conflicto. En este caso, se trata de una guerra con antecedentes remotos, marcada por hechos poco conocidos y por consecuencias de largo alcance que se extienden hasta la actualidad. Un efecto significativo de este proceso fue la eliminación de la cátedra de Historia del p^{én}sum escolar mediante el Decreto 1002 de abril 24 de 1984, junto con la reducción de su intensidad horaria. Esta modificación, que fue implementada posteriormente con la incorporación de la Historia dentro del área de Ciencias Sociales, que quedó definida como una de las áreas comunes tanto para la Educación Básica Primaria como para la Secundaria, redujo sustancialmente la presencia de contenidos específicos de Historia en el aula escolar. Como resultado, las generaciones formadas bajo este modelo —particularmente quienes para el 2025 tuvieron menos de cincuenta años— poseen conocimientos muy limitados de Historia.

Así las cosas, el análisis se inicia con el período comprendido entre 1930 y 1990, durante el cual se elaboraron y utilizaron en Colombia diversos textos escolares de Historia. Esta etapa estuvo marcada por la depresión económica mundial y por profundos cambios sociales, políticos y económicos en el país, que tuvieron repercusiones directas en el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza de la Historia y en la producción de materiales destinados a su enseñanza.

También es importante considerar paralelamente la evolución de la historiografía colombiana durante el período en análisis. Por ello, recurro inicialmente al documento de Jorge Orlando Melo *Historiografía colombiana. Realidades y perspectivas* (1996), del cual tomo sus principales planteamientos, en especial los relacionados con la Historia académica y la Historia que se enseña.

En cuanto al primer aspecto, el prólogo del mencionado documento —escrito por Luis Antonio Restrepo A., profesor de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín— destaca varios hitos intelectuales que influyeron en la renovación de los estudios históricos. Entre ellos se encuentran la creación de la Escuela de los Annales (1929), fundada por Lucien Febvre y Marc Bloch, y posteriormente desarrollada por Fernand Braudel; los aportes de la sociología alemana de comienzos del siglo xx, especialmente los trabajos de Georg Simmel y Max Weber, y la influencia de la historiografía inglesa, representada por Eric Hobsbawm, Christopher Hill y E. P. Thompson.

Restrepo también resalta el trabajo de la intelectualidad progresista que asesoró al Gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938). Señala, entre otros procesos relevantes, la labor de la Escuela Normal de Bogotá, donde se formó Jaime Jaramillo Uribe; la reestructuración de la Universidad Nacional; la creación de la *Revista de las Indias*, y la emergencia de pioneros en los Estudios históricos y culturales como Gerardo Molina, Antonio García, Juan Friede, Darío Mesa e Indalecio Liévano Aguirre. A ellos se sumaría una nueva generación integrada por Mario Arrubla, Estanislao Zuleta, Álvaro Tirado y el propio Jorge Orlando Melo. En lo fundamental, afirma el prologuista:

La investigación histórica se orientó por el camino de la historia socioeconómica en un gesto de oposición a la historia tradicional. Esta nueva dirección implicó la recuperación de las obras de los pocos investigadores que en las décadas de los cuarenta y cincuenta habían explorado nuevos caminos, como Luis Eduardo Nieto Arteta, Luis Ospina Vásquez y Guillermo Hernández Rodríguez, cuyos libros fueron reeditados o rescatados de los depósitos de las librerías por una generación deseosa

de comprender la historia del país, siguiendo la consigna de los fundadores de la *Revista Annales*: explicar el pasado desde el presente y con las herramientas del presente y al mismo tiempo iluminar el presente desde el conocimiento del pasado (Restrepo, 1996, pp. 2-3).

Destaca asimismo el balance historiográfico elaborado por Jorge Orlando Melo “Los estudios históricos en Colombia” (1969), publicado en la *Revista de la Universidad Nacional de Colombia* (Bogotá). También es relevante el análisis que el propio historiador presentó más tarde en la *Revista de Extensión Cultural* de la Universidad Nacional, sede Medellín, sobre la producción historiográfica del período 1969-1979, donde evidencia el notable avance de la investigación histórica durante esa década.

En este panorama, junto a figuras ya consolidadas como Jaime Jaramillo Uribe, Germán Colmenares, Álvaro Tirado, Jorge Villegas, Álvaro López Toro y el mismo Jorge Orlando Melo, se incorporan nuevos nombres que marcarían el desarrollo de la disciplina, tales como: Marco Palacios; Jesús Antonio Bejarano; Javier Ocampo; Jorge Palacios; Mariano Arango; Absalón Machado; Salomón Kalmanovitz; José Antonio Ocampo y Hermes Tovar, entre otros.

Finalmente, es importante señalar que Jorge Orlando Melo integró el grupo de historiadores convocados por Jaime Jaramillo Uribe para la construcción del *Manual de Historia de Colombia*, editado por Colcultura entre 1978 y 1980, así como el equipo de autores de la *Nueva Historia de Colombia*, publicada por Planeta en 1989, bajo la dirección de Álvaro Tirado (*ibid.*, p. 3).

La educación durante los gobiernos liberales (1930-1946)

En 1930 el Gobierno del doctor Enrique Olaya Herrera puso fin a cuarenta y cinco años de hegemonía conservadora. La tasa de analfabetismo alcanzaba el 63 % de la población en edad escolar, las Escuelas Normales eran insuficientes y el nivel de preparación del magisterio resultaba precario (Jaramillo Uribe, 1989, p. 87).

En 1932, se retomó el propósito de reorientar tanto la escuela elemental, como la estructura de la enseñanza secundaria. El Decreto 1487 del 13 de septiembre de 1932, sobre la reforma de la enseñanza primaria y secundaria, publicado en el *Diario Oficial* del 19 de septiembre, menciona en su artículo primero que “la instrucción primaria que deberá darse tanto en las escuelas urbanas como en las rurales comprenderá cuatro años consecutivos”. En su artículo 2 define que “los años 5º y 6º de la actual escuela primaria se transformarán en dos años de escuela complementaria, orientada hacia los distintos oficios o artes”, y en su artículo 3 decreta que:

la segunda enseñanza en lo sucesivo comprenderá seis años, cuya mínima extensión de estudios será necesaria lo mismo para los alumnos que aspiren a ingresar a la Universidad, como para aquellos que quieran seguir la carrera del magisterio o simplemente adquirir el título de bachiller.

En el artículo 4 del mencionado decreto se estableció que “los bachilleres que quieran seguir la carrera del magisterio ingresarán a la Facultad de Educación, que comprenderá dos años de estudio para llegar a ser maestros de escuela primaria y cuatro para profesores de segunda enseñanza”. La primaria en ambos contextos se organizó, entonces, en un ciclo general de cuatro años y un ciclo complementario de dos. El primero buscaba garantizar conocimientos básicos de lectura, Matemáticas elementales, Geografía patria, Historia y Educación cívica; el segundo se orientaba hacia una formación práctica en oficios agrícolas e industriales (*ibid.*, p. 88).

Se restableció el bachillerato clásico de seis años, con una orientación general y humanística. Como centro para la formación de los nuevos docentes se creó la Facultad de Ciencias de la Educación, anexa a la Universidad Nacional. Esta facultad —que durante el Gobierno de Alfonso López Pumarejo se transformaría en la Escuela Normal Superior y pasaría a depender directamente del Ministerio de Educación Nacional— incorporó a antiguos alumnos formados en Tunja por el educador alemán Julius Sieber. Su objetivo era preparar profesores en Ciencias Naturales, Geografía e Historia, Matemáticas y Ciencias del lenguaje. Dentro

del mismo espíritu reformador se autorizó el Bachillerato de la Mujer, con el fin de facilitar el acceso femenino a la universidad. Por su parte, en 1931, la Compañía de Jesús fundó la Universidad Javeriana, dirigida desde sus inicios por el dinámico padre Félix Restrepo (*ibid.*, p. 90).

La educación normalista

De las aulas de la Escuela Normal Superior egresaron los nuevos profesores y directores de Escuelas Normales y colegios, responsables de renovar la enseñanza de las Ciencias Naturales, las lenguas —español y latín, principalmente; algunos colegios también aprendían inglés y francés—, la Historia y la Geografía. Sus graduados nutrirían también los institutos de investigación creados en esa época, como el Instituto Caro y Cuervo y el Instituto Etnológico Nacional, posteriormente convertido en el Instituto Colombiano de Antropología. Asimismo, sus egresados harían valiosas contribuciones a la enseñanza universitaria, que entonces iniciaba un proceso de modernización.

La creación en 1928 del Instituto Pedagógico Nacional de Bogotá —en realidad una Escuela Normal femenina dirigida por una misión pedagógica alemana, encabezada por la educadora Francisca Radke— constituyó otro hito en el avance de la educación para la mujer (*ibid.*, p. 104).

La educación en Colombia (1946-1957)

La insurgencia de presiones brutales, la crueldad que caracterizó a una época recientísima de nuestra historia, no habrían prendido tan fragosamente sobre una nación educada, sobre un país civilizado [...] La insensibilidad que se apoderó de buena parte de las antiguas clases dirigentes ante la tremenda gravedad de la Violencia es también otro síntoma de la defectuosa educación, aun en las más altas

jerarquías de la inteligencia. Fallaron los sistemas educativos complementarios, fallaron el hogar y la educación moral y religiosa de Colombia. Ese es el hecho histórico.

Alberto Lleras Camargo, *El Tiempo* (19 de diciembre de 1954).

El periodo 1946-1957 es reconocido como una época de violencia. La revuelta popular del 9 de abril de 1948 en Bogotá marcó un viraje decisivo en la política educativa colombiana. Durante el saqueo de la capital, los amotinados seleccionaron cuidadosamente varios objetivos políticos e institucionales: el Partido Conservador, considerado responsable del asesinato de Gaitán, el Gobierno, en particular el Ministerio de Educación Nacional, y la Iglesia, con ataques dirigidos al Colegio de los Hermanos Cristianos y a una sección de la Pontificia Universidad Javeriana (Helg, 1989a, p. 113).

El episcopado condenó la rebelión popular, atribuyéndola a la creciente laicización y a la supuesta falta de moralidad de la sociedad colombiana. La Conferencia Episcopal aprovechó el momento para acusar a Gerardo Molina de ser indirectamente responsable de los hechos y expresó:

nuestra absoluta inconformidad con el nombramiento de un jefe comunista para regir la Universidad Nacional, lo cual demuestra a la vez la ninguna responsabilidad que nos cabe en el desvío de la educación que recibió nuestra más brillante juventud en este centro, hasta llegar a encabezar la subversión del orden constitucional el 9 de abril (*ibid.*, p. 114).

La Iglesia comparó los atentados contra sus bienes con el sacrilegio y la alta traición, exigiendo castigos ejemplares para los culpables. Asimismo, se presentó como la fuerza de cohesión indispensable para restablecer el orden público y reclamó el papel que consideraba haber perdido en la educación (*ibid.*).

Las transformaciones socioeconómicas del periodo 1946-1957 incrementaron la urgencia de formar técnicos y obreros especializados. Para ello, el ministerio creó en 1948 el Departamento de Enseñanza Técnica y, en 1950, por iniciativa de Gabriel Betancur Mejía, el Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior

(ICETEX). No obstante, los esfuerzos por respaldar esta formación se enfrentaron a un obstáculo persistente: el prejuicio tradicional contra el trabajo manual (*ibid.*, pp. 127-128).

Laureano Gómez y la purga del magisterio

En 1950 llegó Laureano Gómez a la Presidencia de la República. En su Gobierno fueron destituidos de la educación pública los liberales y aun los conservadores moderados. Los directores de establecimientos oficiales e inspectores fueron reemplazados por conservadores laureanistas. Fueron despedidos también maestros de la “Revolución en Marcha” y se acosó a jóvenes maestras, exigiéndoles ciertos favores para mantenerlas en el puesto. También transfirió a maestros, de los que deseaba deshacerse, a regiones azotadas por el conflicto, los cuales renunciaban para no arriesgar su vida.

La purga en el Gobierno central fue total y, aunque menos profunda en los niveles departamental y municipal, tuvo efectos severos en departamentos como Antioquia. En contraste, fue casi inexistente en regiones que no sufrieron las mismas consecuencias de La Violencia que la región Andina, como la Costa Atlántica. Aunque la Iglesia deseaba recuperar su papel dirigente en la educación, no contaba con los medios, ni con el personal docente necesarios para suplir las deficiencias del Estado (*ibid.*, p. 115).

Rojas Pinilla y las misiones extranjeras

La parcialización política del Gobierno del presidente Gómez se volvió cada vez más intolerable, no solo para los liberales, sino también para el sector ospinista del conservatismo. Por ello, una parte del liderazgo conservador y los liberales aceptaron en buen grado la noticia del golpe de Estado del general Rojas Pinilla en 1953. El dictador anunció que eliminaría la politiquería en la administración pública y que le daría una orientación técnica. Entre 1954 y 1956 se expidió una amplia legislación destinada a reglamentar el trabajo de los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional.

En 1955 la planificación educativa adquirió un carácter central. El Gobierno contrató con la UNESCO la llegada de expertos extranjeros para elaborar, junto con especialistas colombianos, un Primer

Plan Quinquenal de Educación Integral (*ibid.*, p. 117). Sin embargo, a partir de 1954, Rojas Pinilla empezó a transgredir el papel de pacificador que se le había asignado, impulsando reformas sociales destinadas a construir su propia clientela política y crear una tercera fuerza, opuesta a los partidos tradicionales.

En 1958 se dio un referéndum que reafirmó la importancia atribuida a la religión católica para mantener el orden social y fijó en un 10 % el mínimo del presupuesto nacional destinado a la educación. La apertura de la educación pública a las clases populares no habría sido posible sin el notable crecimiento de la educación privada entre 1946 y 1957.

Entre esos años hubo un fuerte aumento en el número de alumnos, maestros y escuelas de primaria. Sin embargo, pocos planteles ofrecían la totalidad del ciclo: en 1957 solo el 35,8 % de las escuelas urbanas impartían los cinco años completos, y únicamente el 4,1 % de las rurales ofrecían los cuatro años previstos. Las secretarías departamentales de Educación nombraron cientos de maestros sin diploma, muchos de los cuales solo habían cursado parte de la primaria. En 1953, más del 85 % de los maestros rurales y más del 60 % de los urbanos carecían de formación pedagógica (*ibid.*, pp. 122-123).

A comienzos de la década de 1940, el salario mensual de un maestro —cerca de \$ 80— correspondía al de la clase media; sin embargo, en 1955 el salario promedio —\$ 200 mensuales— era inferior al de un contabilista, un chofer de bus o una secretaria, situando a los docentes en el nivel salarial de la clase obrera (*ibid.*, p. 124).

El sector educativo que más avanzó en este período fue la enseñanza comercial. En 1957, después de los colegios de bachillerato —que concentraban el 65,5 % de la matrícula de la enseñanza media— se ubicaron las escuelas de comercio, con un 16,7 % (*ibid.*, pp. 129-130).

Durante los años que fui directivo del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, conocí personalmente al Dr. Rodolfo Martínez Tono, primer Director General del SENA, quien me comentó datos poco conocidos sobre la fundación de dicha institución, tales como su origen en el Instituto de Capacitación Obrera, que ya funcionaba en 1957 y que estaba de alguna manera relacionado con su tesis de

grado como abogado, sobre el tema de Formación Profesional y, en especial, las conversaciones que tuvo con el alto directivo del organismo brasileño SENAI, João Sales Da Silva, cuyo instituto estaba orientado a la capacitación industrial en su país, cuando acudió al nuestro en busca de apoyo para crear uno similar en Colombia, mediante acciones coordinadas con la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

La creación del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) mediante el Decreto Ley 118 del 21 de junio de 1957, de la Junta Militar que sucedió al General Rojas Pinilla, fusionó la formación práctica en empresas con instrucción teórica en centros especializados, lo cual tuvo resultados muy importantes tanto para la formación profesional en comercio, como en el sector industrial y posteriormente en la agricultura. Las primeras clases se dieron en aulas del Instituto Técnico Central y en la Universidad Nacional. Las funciones iniciales quedaron plasmadas en el Decreto 164 de 1957.

La educación en Colombia (1958-1980)

El período anterior a 1958 dejó sentadas diversas reformas que influirían en la organización educativa durante el Frente Nacional, entre ellas: la creación del ICETEX, el SENA y la Oficina de Planeamiento Educativo, encargada de elaborar el Primer Plan Quinquenal de Educación Integral para 1958-1962 (Helg, 1989b, pp. 135-136).

A comienzos de los años sesenta, las universidades más prestigiosas eran la Universidad Nacional, el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, la Universidad de los Andes, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad del Valle y la Universidad de Antioquia (*ibid.*, p. 140).

En 1969 se creó el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas” (Colciencias). Paralelamente, la Universidad Nacional y la Universidad del Valle publicaron trabajos de alto nivel académico, se abrieron nuevas carreras —Sociología (1959), Electrónica (1960) y Administración pública (1961)— y se reorganizaron programas tradicionales.

Algunas universidades establecieron cursos de posgrado que conducían al título de magíster. A nivel internacional, entre 1960 y 1967, el país recibió 48,05 millones de dólares destinados al fomento educativo. Entre las principales fuentes de financiación se destacan, en orden de importancia: el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID), las fundaciones Ford, Kellogg y Rockefeller, el Fondo Especial de las Naciones Unidas y la UNESCO (*ibid.*, p. 138).

Los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM), creados en 1969, materializaron la antigua aspiración de ofrecer una alternativa técnica real al bachillerato clásico. Su creación, impulsada durante el Gobierno de Carlos Lleras Restrepo, debe entenderse como parte de un conjunto de políticas reformistas dirigidas esencialmente a las clases populares, con el propósito de otorgarles ciertos beneficios económicos y sociales, sin alterar la estructura socioeconómica (*ibid.*, p. 143).

La capacitación para el trabajo, tanto para hombres como para mujeres, había tomado renombre mundial a tal punto que, durante la gira que el presidente de los Estados Unidos, Jimmy Carter, a América, acordó que su esposa, Rosalynn Carter, visitara al SENA y recibiera información sobre las actividades que venía realizando. Durante la visita de la primera dama, tuve el honor de hacer parte del grupo directivo del SENA, Regional Bogotá, que atendió su visita en el Centro de Industria que quedaba ubicado en la calle 15 sur con carrera 30. De tal visita aún conservo la fotografía que nos tomaron al recibir al director general del SENA de ese entonces, Eduardo Gaitán Durán, quien acompañaba a la primera dama. Se realizó un recorrido por los talleres de mecánica industrial, electricidad, ebanistería y confecciones, donde instructores y un grupo de aprendices respondieron preguntas sobre capacitación para el trabajo, desarrollo comunitario y formación profesional para mujeres, cuestión que el SENA venía impulsando con el apoyo de los Estados Unidos. Además de las publicaciones de prensa de junio de 1977, dicha visita quedó registrada en el boletín interno del SENA de ese año, como parte de los programas de cooperación internacional.



SENA (1977). Visita de la primera dama de Estados Unidos al Centro Industrial de Bogotá.

Del lado izquierdo: la primera dama, Rosalynn Carter y Eduardo Gaitán Durán, director general del SENA. Al centro de la foto y hacia la derecha, Enrique Durán, subgerente de Industria; Guillermo Vega, subgerente de Comercio; Jorge Hernán Velásquez, subgerente de Planeación y Humberto Venegas, director del Centro de Electricidad y Electrónica; seguidos de supervisores, quienes están luciendo la bata blanca que se usaba en esa época dentro de las instalaciones del SENA.

Fuente: Archivo personal

En 1980, Colombia se contaba entre los países con mayor número de universidades: en total 201 instituciones de educación superior, de las cuales cincuenta y seis eran oficiales (28 %) y 145 privadas (72 %) (*ibid.*, p. 138). Sin embargo, pese al crecimiento de la oferta privada, muchos aspirantes no lograban ingresar: en 1980, 37 216 jóvenes fueron rechazados en el sector oficial y 12 177 en el privado. El aumento de estudiantes universitarios también se produjo sin correspondencia con las necesidades del mercado laboral. Las carreras modernas, con especialización temprana, crecieron a costa de los programas humanísticos y científicos de formación amplia,

lo que contribuyó al fenómeno del *éxodo de cerebros* hacia países como Estados Unidos, desde finales de los años sesenta.

La expansión de la educación superior avanzó paralelamente a una marcada concentración regional. En 1980, Bogotá concentraba el 43 % de las instituciones y de los estudiantes universitarios del país. Sumando Bogotá, Antioquia, el Valle del Cauca y el Atlántico, estas cuatro regiones reunían el 75 % de la matrícula nacional de educación superior (*ibid.*, p. 139).

Durante el periodo del Frente Nacional, la educación media experimentó una notable expansión. En 1958 contaba con 192 079 alumnos; en 1968 con 586 704; en 1974 con 1 213 118, y en 1981 con 1 768 124 estudiantes. Entre 1964 y 1977 el índice de escolaridad secundaria pasó del 14 % al 37 %. La distribución de la matrícula evolucionó hacia una mayor concentración en el bachillerato clásico, que representaba el 60 % del total en 1958 y el 74 % en 1974 (*ibid.*, p. 143).

Los textos escolares y las disposiciones del Ministerio de Educación entre 1930 y 1990

Los textos escolares de Historia se venían utilizando desde principios del siglo xix; pero es en el siglo xx cuando se presenta una producción historiográfica importante en este campo, como los que relaciono a continuación, tomados de diferentes fuentes, entre ellas del mismo Carlos Alberto Mora Buitrago, autor de uno de los manuales a los que se refiere este libro:

- José María Henao y Gerardo Arrubla. *Historia de Colombia*. Publicado por la Academia Colombiana de Historia en 1910, se utilizó hasta 1983, siendo la obra más vendida con la cual aprendieron Historia la mayoría de los colombianos. Era una obra romántica, hecha por hombres que convirtieron a la clase alta en héroes; se le da mucha importancia a la Conquista y al Descubrimiento, así como a Joaquín Acosta y José Manuel Restrepo en lo relacionado con la Independencia. José Manuel Restrepo, persona importante del Gobierno de Santander, participó en la Independencia y actuó en el alto gobierno de su época. Crea

héroes y dedica principalmente su texto a la historia militar, con datos biográficos y descriptivos, llenos de detalles casuales, lo que la hizo una obra voluminosa

- Hermanos Maristas (varios autores). *Historia de Colombia*. Síntesis de Henao y Arrubla. Historia militar y política
- Padre Rafael Granados. *Historia de Colombia*. Le da mucha importancia a la obra de los jesuitas
- Gustavo Arboleda. *Manual de Historia de Colombia*
- Alejandro Bermúdez. *Compendio de la Historia de Colombia*
- Rafael Bernal Medina. *Ruta de Bolívar*
- Emeterio Duarte Suárez. *Instrucción Cívica*
- Manuel José Forero. *Próceres y Estadistas de Colombia*
- Hermano Justo Ramón. *Historia de Colombia*
- Campillo Jiménez. *Instrucción Cívica*
- Eduardo Posada y Roberto Cortázar. *Instrucción Cívica*
- Julio César García. *Los Primitivos. Prehistoria General, Americana y de Colombia*. Texto adaptado al *Programa Oficial vigente para el Primer Año de Enseñanza Media*, publicado por la editorial Voluntad
- Julio César García. *Curso superior de Historia de Colombia, 4º año*. Publicado por la editorial Voluntad y Cía. S.C.A. Texto basado en la tercera edición publicada por la Universidad de Antioquia en 1942
- Hermano Estanislao León. *Historia Patria Ilustrada. Año Preparatorio y Primero de Bachillerato*. Colección La Salle, 1957.

De los textos mencionados, además del de Henao y Arrubla —el más difundido y utilizado durante cerca de setenta años— es importante destacar los manuales publicados por Julio César García, que también alcanzaron un uso significativo en la enseñanza escolar de la Historia. García, además, fundó la Universidad Popular La Gran Colombia, concebida para ofrecer educación a personas de escasos recursos, y creó la cátedra de Ciencias Sociales, en la que impartía formación a trabajadores que asistían a clases en horario nocturno.

Durante el Gobierno conservador de Guillermo León Valencia y siendo ministro de Educación Pedro Gómez Valderrama, se expidieron dos decretos muy importantes para la educación escolar y los respectivos textos: el Decreto 1710 de 1963, por el cual se adoptó el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana,

estableció en su artículo sexto el plan de estudios de Sociales con el número de clases semanales que debía impartirse según los grados, así de primero a quinto se impartirían clases semanales. También se especificó que el plan de Estudios Sociales comprendería las siguientes materias: Historia, Geografía, Cívica, Urbanidad y Cooperativismo. El Decreto 579 de 1965 “por el cual se crean la Comisión de Textos y Materiales Escolares y el Fondo Rotatorio Nacional de Texto Escolar Gratuito” complementó las medidas educativas. En el artículo 12 de este último decreto se menciona que:

La función primordial del Fondo Rotatorio Nacional del Texto Escolar Gratuito es la de editar textos y preparar materiales y útiles de enseñanza para su distribución gratuita en las Escuelas Primarias oficiales y en las Campañas de Alfabetización, bajo la orientación y supervisión de la Comisión de Textos y Materiales Escolares. Dichos textos, materiales y útiles serán repartidos en el país por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo podrá vender los textos que edite, al precio de costo, a las escuelas no oficiales. Los textos de enseñanza media que edite el Fondo serán vendidos al costo.

En su artículo 14 deja establecido lo siguiente:

Las empresas editoriales privadas podrán promover la edición de los textos adoptados reglamentariamente por el Ministerio de Educación y recabar para este objeto la asistencia del capital privado. Las ediciones que se hagan utilizando este procedimiento, serán entregadas en su totalidad al Fondo Rotatorio Nacional para el Texto Escolar Gratuito para su distribución de conformidad con lo prescrito en el artículo decimosegundo.

En el párrafo del artículo anterior, se deja estipulado que: “El Ministerio de Educación Nacional reglamentará la forma como las empresas privadas pueden ejercitar esta actividad y la Comisión de Textos y Materiales Escolares supervigilará las ediciones que se realicen en esta forma”.

Uno de los mayores impulsos al sistema educativo colombiano llegó con la reestructuración y reorganización del Ministerio de Educación Nacional, establecidas mediante el Decreto 088 de 1976. Esta norma reglamentó la educación formal y la educación no formal y definió, en su artículo 4, los grados y títulos de la educación formal, organizados en los siguientes niveles progresivos: a) educación pre-escolar; b) educación básica (primaria y secundaria); c) educación media e intermedia, y d) educación superior. El artículo 11 del mismo decreto estableció los programas regulares destinados a la educación de las comunidades indígenas.

La reorganización del ministerio incluyó la incorporación y creación de establecimientos públicos adscritos, entre ellos Colciencias, el Instituto Colombiano de Cultura Hispánica y las universidades nacionales. También definió claramente las funciones de sus distintas dependencias, entre ellas la División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal, encargada del diseño de los currículos por áreas para la educación básica primaria, básica secundaria, media vocacional e intermedia profesional.

De igual manera, el decreto reglamentó la capacitación y el perfeccionamiento del personal docente, así como la organización de los programas por áreas, mediante los cuales el currículo debía concretarse en contenidos graduados progresivamente: de primero a noveno en la educación básica, y de décimo a décimo tercero en la educación media e intermedia.

En 1977 se publicó el primer texto escolar dirigido a estudiantes de primer año de bachillerato, clasificado como manual y escrito por Margarita Peña y Carlos Alberto Mora, bajo el título *Historia de Colombia*, editado por Norma. Los autores presentan esta obra al profesorado y al alumnado de primer año de enseñanza media, como una historia integral del país, elaborada conforme al programa oficial vigente. Su propósito es que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se limite a la memorización, sino que se apoye en actividades orientadas a la investigación, la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico.

Este primer texto fue seguido, ese mismo año, por otro manual escolar, publicado también por Norma y elaborado por los mismos

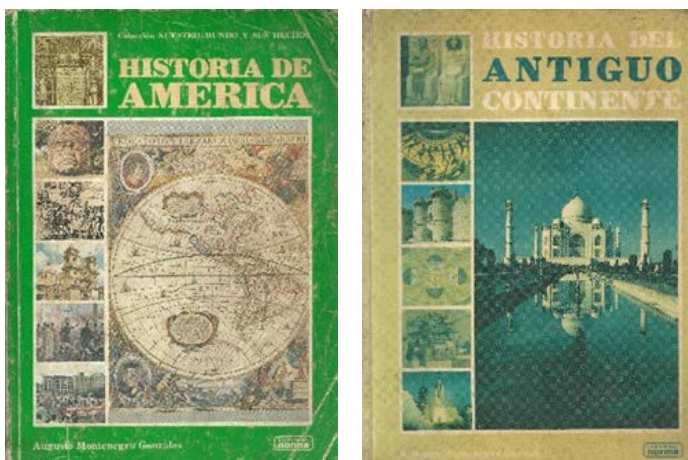
autores, con la colaboración de Patricia Pinilla, licenciada en Filosofía y Letras con especialización en Historia y docente del Colegio Andino de Bogotá. Este segundo libro se dirigió a estudiantes de cuarto año de enseñanza media. Ambos textos se distinguen por su abundancia de ilustraciones, gráficos y diagramas que facilitan la comprensión y contribuyen a una lectura más didáctica.



Portadas del curso *Historia de Colombia* 1 y 4

Fuente: Archivo personal

En 1976, un año antes de que aparecieran los textos ya mencionados, se publicó *Historia de América*, escrito por Augusto Montenegro González, cubano y licenciado en Filosofía y Letras con especialización en Historia de la Universidad Javeriana. Montenegro publicó la primera edición en 1976, seguida de una segunda en 1980, una tercera en 1984, una cuarta en 1995, además de dos reimpresiones en 1996. Asimismo, en 1987 publicó *Historia del Antiguo Continente*. En ambos libros, el autor se presenta como profesor titular, profesor distinguido en Historia y director del Departamento de Historia y Geografía de la Universidad Javeriana. Estos textos también fueron editados por Norma.



Portadas de los cursos *Historia de América* e *Historia del Antiguo Continente*
Fuente: Archivo personal

Durante 1978 hubo una reestructuración del sistema educativo nacional mediante el Decreto-Ley 023 de 1978 y disposiciones adicionales, como la del Decreto 1419 de 1978 (*Diario Oficial*, No. 35070, martes 8 de agosto de 1978), mediante el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional, con el cual se define el currículo como “el conjunto planeado y organizado en actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación”, y se definen los propósitos del sistema educativo, entre el que destaco el punto seis, de los once presentados:

Desarrollar en la persona capacidad crítica y analítica del espíritu científico, mediante el proceso de adquisición de los principios y métodos de cada una de las áreas del conocimiento, para que participe en la búsqueda de solución a los problemas nacionales (Decreto 1419, 1978).

Así mismo, en cuanto a las características del currículo: “El proceso educativo debe promover el estudio de los problemas y acontecimientos actuales de la vida nacional e internacional” (artículo 4).

Las normas anteriormente mencionadas proporcionaron bases importantes para la educación colombiana, las cuales fueron complementadas con el Decreto 1002 de 1984, por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (primaria y secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. En lo relacionado con la educación básica, se establece claramente el propósito de

identificar y valorar los factores que influyen en el desarrollo social, cultural, económico y político del país y participar crítica y creativamente en la solución de los problemas y el desarrollo de la comunidad, teniendo en cuenta los principios democráticos de la nacionalidad colombiana (Decreto 1002, 1984).

También, en cuanto a lo relacionado con la “Aplicación y administración del Plan de Estudios”, se establece que:

El Ministerio de Educación Nacional reglamentará la aplicación gradual del presente Plan de Estudios y de los programas que lo especifiquen para cada nivel y grado, de tal manera que se tenga en cuenta las características de las regiones, la disponibilidad de textos, de guías y demás materiales curriculares y la suficiente capacitación de docentes (*ibid.*).

La reglamentación anterior proporcionó bases suficientes para la elaboración de textos escolares acordes con lineamientos renovados. Esto coincidió con un periodo de importantes transformaciones en la historiografía colombiana, impulsadas por la aparición de una nueva generación de historiadores formada en las universidades, inicialmente en las cátedras de Filosofía y Ciencias Políticas, y por la creación, en la década previa, de los primeros departamentos de Historia, como el de la Universidad Nacional en 1962. A ello se sumó la incorporación de nuevas disciplinas en el país, entre ellas Psicología, Antropología y Sociología, así como el fortalecimiento de la Geografía y la Economía como áreas fundamentales para la investigación histórica. Todo este proceso contribuyó a consolidar una historiografía renovada conocida como “Nueva Historia”.

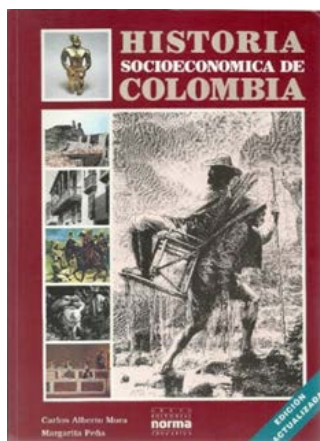
Dentro de los lineamientos renovados del Decreto 1002, mencionado anteriormente, debe destacarse el impacto significativo de haber suprimido específicamente la Historia como área de enseñanza específica. En efecto, en el artículo cinco se definen como “áreas comunes para la Educación Básica Primaria” las siguientes:

- Ciencias Naturales y salud
- Ciencias Sociales
- Educación estética
- Educación física, recreación y deportes
- Educación religiosa y moral
- Español y Literatura
- Matemáticas

Y, en el artículo 6 se menciona que: “en la Educación Básica Secundaria, además de las áreas anteriores, se incluyen como áreas comunes la educación en tecnología y la correspondiente a un idioma extranjero”. Este decreto no fue reglamentado inmediatamente y se siguieron utilizando en las aulas escolares los textos de historia que habían sido utilizados anteriormente, en este caso, los manuales a los que me refiero específicamente en esta investigación.

Los autores Mora y Peña publicaron en 1984 un nuevo libro dirigido a estudiantes de sexto de bachillerato. Luego, en 1985, presentaron el texto escolar *Historia Socioeconómica de Colombia*, también editado por Norma y dirigido a alumnos de noveno grado, en concordancia con los lineamientos del Ministerio de Educación y los currículos vigentes.

Carlos Alberto Mora Buitrago, además de ser licenciado en Filosofía y Letras con especialización en Historia por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, realizó un posgrado en Estudios Políticos en la misma institución y cursó siete semestres de Psicología Educativa en la Universidad de La Sabana. Además, se desempeñó como profesor de cátedra en Historia en cuatro universidades de Bogotá: la Universidad Nacional, la Libre, la Santo Tomás y la Javeriana.



Portada del curso *Historia Socioeconómica de Colombia*

Fuente: Archivo personal

Margarita Peña Borrero es licenciada en Filosofía y Letras con especialización en Historia por la Universidad Javeriana de Bogotá. Cuenta con una maestría en Estudios Latinoamericanos, obtenida en Estados Unidos y un doctorado en Educación realizado en Inglaterra. Fue profesora universitaria, programadora del área de Estudios Sociales en el Programa Universidad Abierta de la Facultad de Educación de la Javeriana de Bogotá y, posteriormente, ocupó diversos cargos directivos: viceministra de Educación, secretaria de Educación de Bogotá durante la alcaldía de Antanas Mockus, vicerrectora de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y directora del ICFES.

Como podrá deducirse de los dos párrafos precedentes, Carlos Alberto Mora Buitrago y Margarita Peña Borrero fueron compañeros de estudios en Filosofía y Letras con especialización en Historia, en la Javeriana de Bogotá y recibieron una alta influencia de las orientaciones que les diera su profesor Augusto Montenegro González, quien escribió los textos de *Historia de América* e *Historia del Nuevo Continente* y quien no podría publicar un texto de historia socioeconómica de Colombia por ser extranjero.

En este contexto, los autores presentan sus textos como propuestas actualizadas para la enseñanza de la Historia. Su contenido se organiza a partir de la evolución de la economía y de la sociedad,

considerados ejes articuladores que permiten explicar otros aspectos de la vida nacional. Desde esta perspectiva, la historia se entiende como un proceso político, socioeconómico e ideológico, que incluye también dimensiones religiosas y manifestaciones artísticas en constante transformación.

Por ello, los autores conciben sus textos como una propuesta pedagógica y didáctica, orientada a que los y las estudiantes comprendan y analicen las características de cada época histórica en los contextos nacional e internacional. Asimismo, buscan que el estudio de la Historia se convierta en una actividad que integre diversas habilidades estudiantiles, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, y promoviendo la participación activa en los procesos de transformación social.

Este último texto escolar, dirigido a alumnos de noveno de bachillerato, publicado también por Editorial Norma¹, es considerado como el primero de los manuales de Historia que hicieron parte de la llamada “Guerra de los Manuales”.

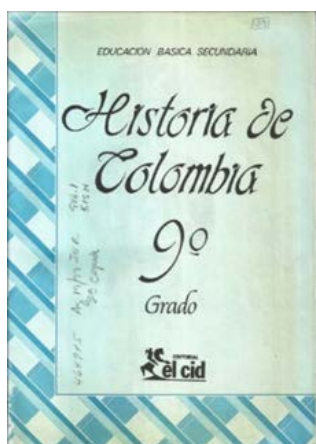
El hecho de haber adoptado el libro *Historia Socioeconómica de Colombia* de Carlos Alberto Mora Buitrago y Margarita Peña Borrero como texto oficialmente aprobado por el Ministerio de Educación Nacional para impartir la cátedra de Historia en los planteles escolares, muy probablemente motivó la aparición de los otros manuales similares que le siguieron, lo cual generó una discusión en la cual participaron líderes conservadores y académicos reconocidos, criticando su existencia (Álvaro Gómez Hurtado y Germán Arciniegas, entre otros), a la par de comentarios positivos de académicos reconocidos, tales como Jorge Orlando Melo y Germán Colmenares.

Fue así como apareció el segundo texto escolar que hizo parte de la “Guerra de los Manuales”: *Historia de Colombia 9º Grado* escrito por Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán², publicado por El Cid

¹ Nótese que tanto la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá como la Editorial Norma tuvieron un protagonismo significativo en las ediciones de los textos de enseñanza de Historia en Colombia, en el período 1977 y 1985.

² Silvia Margarita Duzán Sáenz (1960-1990) fue una periodista colombiana cuya labor investigativa aportó a la comprensión histórica del conflicto armado y de las luchas sociales en el Magdalena Medio. Sus reportajes, centrados en las experiencias de comunidades

en 1986. Se trata de un texto de dieciséis unidades didácticas, que aborda los mismos temas del texto anterior y que anuncia, desde su prólogo, que ofrece una perspectiva crítica mediante la cual llama la atención de los profesores acerca de que: “la buena pedagogía no tiene nada que ver con la memorización de incontables hechos desconectados entre sí”, e invita al alumno a que use el texto, a que “vaya a la biblioteca y explore lecturas de historia”, remitiéndolos a historiadores destacados como “Jaime Jaramillo Uribe, Colmenares, Friede, Ocampo, Sánchez entre los más destacados”. Es un texto didáctico, en su mayoría el contenido son ilustraciones (230 páginas de 240).



Portada y contraportada del curso *Historia de Colombia 9º*

Fuente: Archivo personal

El tercer texto escolar considerado historiográficamente como uno de los manuales de que trata este libro, es el de Rodolfo Ramón de Roux, publicado por Editorial Estudio, entre 1985 y 1987, con el título *Nuestra historia —historia cercana— las raíces del presente* 5. El aspecto

campesinas, se convirtieron en fuentes valiosas para la enseñanza de la historia reciente de Colombia, al acercar a estudiantes y docentes a narrativas locales, generalmente ausentes en los textos escolares de la época. Mientras documentaba estos procesos sociales, fue asesinada por el grupo paramilitar MAS en la tercera masacre de Cimitarra, el 26 de febrero de 1990.

relevante de este texto es que, en su introducción, titulada como “Conversación con el autor”, se hace una crítica a la forma en que se imparte la educación, por lo que no se ciñe estrictamente a las directrices del Ministerio de Educación Nacional; no obstante en la primera hoja dice que: “ha sido escrito de acuerdo con los programas vigentes del Ministerio de Educación Nacional y según los lineamientos Generales del Nuevo Currículo que inspira el decreto 1002 del 24 de abril de 1984”.



Portada de *Nuestra Historia 5*

Fuente: Archivo personal

Los autores de estos tres textos o manuales escolares representan de manera significativa el periodo durante el cual se impartió formalmente la cátedra de Historia en el aula escolar en Colombia durante las décadas de 1980 y 1990, no obstante, su uso se prolongó formalmente una década más. Del manual *Historia Socio Económica de Colombia* uno de sus autores, Carlos Alberto Mora Buitrago, menciona que se realizaron veintisiete reediciones. En este periodo se consolidó la evolución de la Filosofía, surgieron nuevas cátedras de Historia y se fortaleció la práctica historiográfica vinculada a la corriente de la “Nueva Historia”, influida por la Escuela de los Annales y por autores como Marc Bloch y Lucien Febvre. Este proceso marcó la transición de una historia de corte positivista —centrada en héroes, fechas, datos y relatos locales aprendidos de memoria— hacia

una historia socioeconómica concebida como “Historia Total”, caracterizada por la articulación de la disciplina histórica con otras áreas del conocimiento, como Economía, Geografía, Psicología, Filosofía, Sociología, Antropología y Arqueología, entre otras, y por una comprensión más amplia de los procesos en su contexto mundial.

Entre 1975 y 1987, el sistema educativo colombiano permaneció prácticamente centralizado (Iregui, Melo y Ramos, 2006, p. 8).

La “Nueva Historia”: un cambio de enfoque en la historiografía colombiana

Desde la década de 1980, y en consonancia con las transformaciones que experimentó la Historia como disciplina académica — particularmente con la irrupción de la corriente conocida como la “Nueva Historia”—, se produjo un cambio significativo en las formas de investigar, interpretar y difundir el conocimiento histórico. Esta renovación metodológica y conceptual impulsó la aparición de publicaciones críticas elaboradas por historiadores de vanguardia, entre ellos: Paulo Freire, Germán Colmenares, Álvaro Tirado Mejía y Jorge Orlando Melo, por mencionar algunos. Sus trabajos cuestionaron de manera directa la historiografía tradicional de corte positivista, centrada primordialmente en fechas, héroes y grandes acontecimientos. Estos cambios también favorecieron pronunciamientos inusuales para la época, como la publicación de textos provenientes de sectores de izquierda, lo que generó fuertes polémicas entre los actores políticos e intelectuales del momento.

Por considerarlo ilustrativo y pertinente para esta investigación, se transcriben a continuación fragmentos del artículo “Reflexiones acerca del oficio del historiador”, escrito por Rodolfo Ramón de Roux.

Un diálogo entre pasado y presente

El discurso histórico es un diálogo continuo entre el presente (al que pertenece el historiador) y el pasado (al que pertenecen sus hechos).

El historiador empieza por una selección provisional de los hechos y por una interpretación provisional a la luz de la cual se ha llevado a

cabo dicha selección, sea esta obra suya o de otros. Conforme va trabajando, tanto la interpretación como la selección y ordenación de los datos van sufriendo cambios sutiles y acaso parcialmente inconscientes, consecuencia de la acción recíproca entre ambas. Y esta misma acción recíproca entraña reciprocidad entre el pasado y el presente, porque el historiador es parte del presente, en tanto que los hechos pertenecen al pasado. El historiador y los hechos de la historia son mutuamente necesarios. Sin sus hechos, el historiador carece de raíces y es huero; y los hechos, sin el historiador, muertos y faltos de sentido (Carl, 1978, p. 40).

La personalidad del historiador es otra limitación que desde el presente se le impone al discurso histórico, pues los hechos de la historia nunca nos llegan en estado “puro”: siempre hay una refracción al pasar por la mente de quien lo recoge. El hecho histórico no existe independientemente del historiador.

Y es que los hechos históricos no se parecen realmente en nada a los pescados en el historiador del pescadero. Más bien se asemejan a los peces que nadan en un océano anchuroso y aún a veces inaccesible; y lo que el historiador pesque dependerá en parte de la suerte, pero sobre todo de la zona del mar en que decida pescar y del aparejo que haya elegido, determinados desde luego ambos factores por la clase de peces que pretenda atrapar. En general, puede decirse que el historiador encontrará la clase de hechos que busca. Historiar significa interpretar (*ibid.*, pp. 31-32).

El territorio del historiador

Cuatro dimensiones definen el territorio del historiador. La primera es el ser humano: no existe historia donde no existen hombres. Como escribió de manera elocuente Marc Bloch, el historiador “allí donde huele carne humana, sabe que está su presa”. La historia, en consecuencia, es ante todo una disciplina que toma como objeto la experiencia humana en sus múltiples expresiones.

La segunda dimensión es el tiempo. El historiador sitúa a los seres humanos que estudia dentro de un marco espacio-temporal, y establece niveles, rupturas y continuidades según la naturaleza del fenómeno analizado. En este ámbito se inscriben todos los esfuerzos por construir periodizaciones históricas.

La tercera dimensión es la libertad. Aquí el territorio del historiador se sustenta en presupuestos debatibles: la convicción de que el ser humano actualiza gradualmente, mediante sus decisiones, las potencialidades de las que está dotado. Los logros y fracasos de esa libertad condicionada, así como las opciones y posibilidades que se despliegan en la acción humana, constituyen grandes temas del discurso historiográfico.

La cuarta dimensión es la totalidad. El discurso histórico no se propone únicamente explicar rasgos aislados de determinadas individualidades ni conformarse con historias sectoriales —como la política, el arte o el derecho— sino dar cuenta de la existencia de las sociedades humanas en el tiempo, con todas sus complejidades. Aspirar a la totalidad no implica acumular hechos de manera indiscriminada, sino comprender aquellos que dependen de la totalidad y aquellos de los que la totalidad depende, articulándolos en un sentido global.

Esta búsqueda de totalidad no significa que la historia pretenda ser una *superciencia* o la síntesis de todos los saberes sobre el ser humano. El historiador posee un punto de vista propio. Su ambición última es comprender, desde preocupaciones contemporáneas, a los hombres y mujeres del pasado como entidades específicas y concretas, así como interpretar sus acciones y creaciones (De Roux, 1988, p. 6).

El texto anterior ejemplifica el tipo de escritos sobre historia que circularon durante la década de 1980. Su publicación generó reacciones entre sectores que defendían perspectivas opuestas: por un lado, quienes criticaban el enfoque positivista —considerándolo superado— y, por otro, quienes promovían nuevas miradas críticas y renovadoras, orientadas hacia una historia total que se articulara con otras disciplinas de las Ciencias Sociales que habían adquirido fuerza en el país. Este giro historiográfico es conocido en Colombia como la “Nueva Historia”.

En esa misma época Paulo Freire ejerció una influencia significativa en el campo educativo. Su amplia producción pedagógica estuvo dirigida, en especial, a grupos con limitado acceso a la educación formal, incluidos sectores populares y comunidades indígenas, a quienes ofreció herramientas para una educación crítica y liberadora.

La bibliografía histórica entre 1978 y 1988

El ascenso de las editoriales

En esta época, la historia se consolidó como un género ampliamente popular. Las tiradas tradicionales de 1 000 o 2 000 ejemplares dieron paso a ediciones masivas, como los más de 100 000 ejemplares de la *Introducción a la historia económica de Colombia* de Álvaro Tirado Mejía, o los más de 30 000 del *Manual de Historia de Colombia* de Colciencias y de *Colombia Hoy*, libro que, pese a su título, ofrecía una síntesis histórica del país.

Este fenómeno respondió a la aparición de un nuevo público lector: estudiantes de clase media, con inquietudes políticas y deseos de renovación, que no se identificaban con las visiones tradicionales y rígidas de la historiografía académica. Desde inicios de los años sesenta, este público ya había mostrado interés por apuestas renovadoras, como los artículos de Indalecio Liévano Aguirre.

En ese contexto editorial, marcado por el auge del libro y por el crecimiento del sistema escolar, surgió en la década de los sesenta la denominación “Nueva Historia de Colombia”. Que, aunque agrupó a historiadores con posturas diversas, identificaba a quienes trabajaban por una transformación cultural y metodológica de la disciplina, apostando por una historia rigurosa y vinculada con las Ciencias Sociales.

La historia que se enseña

En los años setenta, los profesores más innovadores empleaban la *Introducción a la historia económica* de Álvaro Tirado Mejía. En los ochenta, empezaron a circular manuales de primaria y bachillerato que incorporaban los nuevos enfoques historiográficos. Entre ellos destacaron los textos de Carlos Alberto Mora y Margarita Peña, los manuales elaborados por Salomón Kalmanovitz, y el libro de Rodolfo de Roux, que buscó aportar no solo nuevos contenidos, sino también una propuesta metodológica y gráfica novedosa. Pese a sus limitaciones, estos textos —especialmente los de Mora, Peña y Kalmanovitz— se consideran los manuales escolares más sólidos de la época (Melo, 1996, p. 82).

La enseñanza universitaria de la Historia también se fortaleció después de la crisis de los años setenta. Tras la generación formada en los sesenta (Germán Colmenares, Álvaro Tirado Mejía, Hermes Tovar, Margarita González y Marco Palacios), surgieron historiadores destacados como Gonzalo Sánchez, Mauricio Archila y José Antonio Ocampo, formados en buena medida en el exterior. No obstante, las carreras de Historia en el país no alcanzaron el desarrollo esperado, debido a la limitada formación de algunos estudiantes, la excesiva especialización curricular y un ambiente académico complejo. En los últimos años, sin embargo, empezó a surgir una nueva generación de jóvenes historiadores con trabajos innovadores y bien fundamentados.

La historia que se escribe

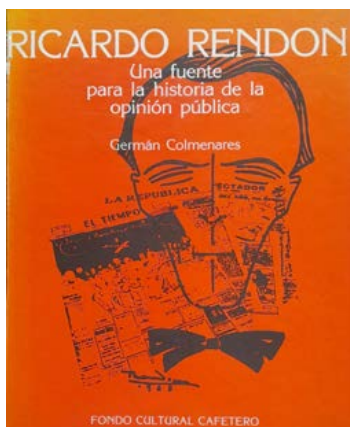
En el campo social, la obra más destacada es la de Mauricio Archila sobre la historia de la clase obrera, notable por su rigor, sensibilidad y empleo sistemático de fuentes orales.

La historia política —que parecía relegada— comenzó a revitalizarse. El estudio de la violencia generó trabajos fundamentales, como los de Gonzalo Sánchez y Carlos Miguel Ortiz, además de monografías relevantes del siglo xx, como la *Historia del Partido Comunista* de Medófilo Medina. Entre las contribuciones extranjeras sobresalen: Charles Bergquist, con su tesis provocadora que identifica al campesinado cafetero como la verdadera clase obrera del país y lo caracteriza como protagonista de una revolución exitosa, y Daniel Pécaut, cuyo estudio sobre la evolución política entre 1930 y 1954 se convirtió en una obra central para entender la política contemporánea.

En cuanto a la historia cultural, Germán Colmenares produjo un brillante estudio sobre la política a través de las caricaturas de Ricardo Rendón —*Ricardo Rendón. Una fuente para la historia de la opinión pública* (1984)—, obra que abrió nuevas preguntas sobre la opinión pública.

En historia de la educación, un campo prolífico, pero de resultados dispares, se destacan los trabajos de Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez Boom, Alberto Echeverri, Humberto Quiceno y Renán Silva, vinculados al proyecto de historia de las prácticas

pedagógicas. Aunque se esperaba un mayor aporte teórico, algunos de estos estudios —en particular los de Silva— son excepcionales por su lectura crítica y rigurosa de las fuentes. También es relevante el libro de Aline Helg (1987), que reconstruye las desigualdades regionales y las prácticas cotidianas en la educación colombiana.



Portada del libro *Ricardo Rendón. Una fuente para la historia de la opinión pública* (1984)

Fuente: Archivo personal

La Academia Colombiana de Historia y la educación en Historia

Germán Arciniegas (1900-1999), prolífico escritor, columnista y ministro de Educación (1945-1946), fue uno de los principales críticos de los nuevos manuales escolares de Historia. Presidió la Academia Colombiana de Historia entre 1980 y 1994, precisamente cuando el sistema educativo experimentaba profundas transformaciones y surgían los textos escolares analizados en este libro.

De acuerdo con Jorge Orlando Melo (1996), la Academia inició actividades en 1902 y, con motivo del Centenario de la Independencia, convocó un concurso para seleccionar un texto de historia para las escuelas. El manual ganador, escrito por Gerardo Arrubla y Jesús María Henao, se convirtió en la base de la enseñanza histórica por

casi seis décadas, hasta los años setenta³. Su enfoque, centrado en el patriotismo, los héroes y la narrativa tradicional, dominó la formación histórica de varias generaciones (Melo, 1996, pp. 58-61). Los colombianos estudiaron en las diferentes versiones, más o menos extensas, más o menos elementales, de este libro, y recibieron en sus páginas las versiones canónicas del pasado nacional. Su contenido y enfoque representan bien lo que constituyó el cuerpo dominante metodológico e ideológico de la historia académica durante todo este siglo. El carácter pragmático de la enseñanza de la Historia se subraya desde la introducción: ella “contribuye a la formación del carácter, moraliza, aviva el patriotismo y prepara con el conocimiento de lo que la activa participación del presente” (*ibid.*, p. 60).

La formación de buenos patriotas se logra, según opinión de los autores, con el conocimiento verdadero del pasado y con el estudio imparcial de los acontecimientos, pues “no hay que ocultar ni exagerar los defectos ni los yerros de los gobernantes y legisladores, ni los vicios de las instituciones” (*ibid.*, p. 61). Sin embargo, el carácter apologético del texto domina, y el análisis de los hechos queda en segundo lugar frente a la exaltación de los héroes. El mayor arcaísmo del texto lo mostraba su completa indiferencia a los aspectos económicos y sociales (*ibid.*, pp. 58-60).

Las críticas a los textos escolares anteriores a la década del ochenta por parte de Germán Colmenares y la aparición de textos renovados de Historia en esa misma década, a los que se refirió también Jorge Orlando Melo, enfrentaron posiciones antagónicas. Germán Arciniegas llegó a referirse a los nuevos textos como una “demolición de la historia en beneficio de los que sabemos” (Calderón, 2008).

Según el testimonio de uno de los autores de los textos escolares en análisis, Carlos Alberto Mora Buitrago:

bajo la presidencia de Germán Arciniegas, la Academia Colombiana de Historia tuvo una escuela para formación de profesores de Historia, con la activa participación de varios de sus miembros como catedráticos.

³ Henao, Jesús María y Arrubla, Gerardo. (1911). *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*. Escuela Tipográfica Salesiana.

A los educadores que eran objeto de dicha capacitación se les otorgaba un título que los acreditaba para impartir la docencia en la cátedra de Historia. Dichas actividades fueron suspendidas debido a las críticas de varios de los historiadores destacados de esa época (entre ellos Germán Colmenares y Jorge Orlando Melo), quienes se opusieron no solamente a ese tipo de formación, sino también a la protesta que se dio sobre los textos de Historia o manuales, con los cuales se estaba impartiendo la cátedra de Historia por parte del aparato educativo del país (Comunicación personal, 9 de junio de 2024).

Siguiendo con la disertación pedagógica, resulta valioso recuperar algunas frases que incluso hoy hacen eco, promulgadas por Paulo Freire, una de las personas más influyentes en esa época:

- *Enseñar exige saber escuchar*
- *Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre*
- *Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí*
- *Enseñar no es transmitir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción*
- *No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza.*

Apuntes de algunas personas involucradas en los textos escolares y la educación popular

Para conocer de primera mano el fenómeno analizado, es significativo entender el punto de vista de las personas que impactaron la educación en la década del sesenta, bien sea porque fueron autores e investigadores principales de textos educativos o porque lideraron conceptos educativos alternativos a la educación formal cuando se presentó la crisis generada por posiciones radicales de extrema derecha, tales como Germán Arciniegas, desde la Academia Colombiana de Historia y Álvaro Gómez Hurtado, líder político del Partido Conservador.

Apuntes de Carlos Alberto Mora Buitrago⁴

Aunque estudié Filosofía y Letras e hice una especialización en Historia y un posgrado de Estudios Políticos, encontré la necesidad de ahondar en la Economía y el Arte, pues ya estaba muy influenciado por la escuela francesa de los annales, especialmente por Pierre Vilar, Braudel y por el marxismo. La enseñanza de Historia en el bachillerato antes de los años setenta era totalmente de orientación romántica y positivista. Se utilizó el libro de Henao y Arrubla desde 1910 hasta bien entrados los años setenta. Hubo otros libros como los del hermano Justo Ramón, los hermanos Maristas, el padre Granados, Julio César García y Abelardo Forero Benavides, pero la mayoría seguía con la misma orientación de Henao y Arrubla: eran de pura historia política militar, hecha por hombres; las mujeres no aparecían en la Historia, tampoco aparecían los indígenas ni los negros, no se enunciaban los problemas sociales, las contradicciones de clase y los problemas socioeconómicos. Era una Historia que exaltaba a hombres de clase alta y los convertía en héroes.

Era muy triste ese tipo de Historia, aunque finalmente también era el enfoque que se daba desde la Academia de Historia. La mayoría de sus representantes tenían una orientación romántica, y los más avanzados seguían una línea positivista, hacían historia política y militar, pero dejaban de lado los problemas sociales, y la participación de las mujeres en los acontecimientos, no había conflictos de clase. Eso me pareció gravísimo, pero menos mal el mundo cambió.

El marxismo se dividió a nivel internacional entre la línea rusa, la china, la trotskista y la Revolución cubana. También cambió el Arte, se pasó del figurativo al abstracto y en nuestro país Marta Traba contribuyó a ello. En el 68, en París, todo el mundo se reveló, la importancia de la teoría psicoanalítica y el existencialismo de Sartre y de Simone de Beauvoir dio paso a la liberación femenina, y con ella al ingreso masivo de las mujeres a las universidades y a los colegios para cursar el bachillerato.

⁴ Graduado en Filosofía y Letras por la Universidad Javeriana de Bogotá y especializado en Historia. Ha sido profesor universitario de cuatro universidades en Bogotá.

Las circunstancias crearon nuevas necesidades que debían ser respondidas desde disciplinas que se profesionalizaron, tales como: Economía, Sociología, Psicología, Trabajo Social o Periodismo. Lógicamente entraron en escena historiadores como Jaime Jaramillo Uribe —muy influenciado por la Escuela francesa de los Annales—, pionero de la corriente de la “Nueva Historia”, más enfocado en el aspecto económico y social. Pero también había muchos otros, solo por mencionar algunos: Germán Colmenares; Jorge Orlando Melo; Margarita González; Bernardo Tobar; Hermes Tovar; Álvaro Tirado Mejía; Margarita Garrido; Mauricio Archila; Diana Bonnett; Germán Mejía Pavonni; Juan Carlos Eastman, y Beethoven Herrera cambiaron la manera de ver la Historia, especialmente Germán Colmenares y Jorge Orlando Melo.

Los programas de Historia para bachillerato fueron modificados en los años setenta y la editorial Norma publicó la propuesta que ejecutamos con Margarita Peña después de que los doctores Manuel Lucena y José de Recasens⁵ nos propusieran para el trabajo. Yo me sorprendí porque aún era muy joven, no había culminado los estudios en la Javeriana, pero todo cobró sentido al saber que muchos profesores capacitados para el asunto, como Hermes Tovar, estaban en México o Europa haciendo un doctorado.

Con Norma firmé un contrato para hacer, junto con Margarita Peña, la *Historia Socioeconómica de Colombia*, una Historia distinta y dije que iba a ser una historia socioeconómica. Como en esa época estaba dictando clases en la Nacional, quise que el estilo del libro fuera como el de una de esas aulas de clase: con un estilo directo, como si estuviera hablando con mis estudiantes. Por su parte, Margarita se encargó de hacer las cosas pedagógicas y los cuestionarios, así como de pulir el manuscrito en general. Igual estuve muy involucrado en los procesos, soy responsable de todo el contenido, incluso del material fotográfico.

Esta fue una historia crítica, que respondía a lo que los profesores de Sociales —en su mayoría de izquierda— estaban pidiendo; ellos no querían a Henao y Arrubla, ni a los programas de la

.....
⁵ Estos fueron descartados para hacer los nuevos manuales de Historia porque eran españoles.

Academia Colombiana de Historia. Cuando salió el libro se levantaron las críticas que decían que la Historia había quedado en manos de la guerrilla. Me atacó el doctor Álvaro Gómez Hurtado, el doctor Arismendi Posada del Opus Dei, Melo Guevara, la Academia Colombiana de Historia y en general toda la derecha dijo que el libro había sido hecho por un guerrillero infiltrado, no les cabía en la cabeza que la Editorial Norma —de los Carvajal— había publicado un libro que evidenciara la lucha de clases en Colombia. Los Carvajal, muy asustados, quisieron recoger el libro, pero no pudieron porque se estaba vendiendo muchísimo, sobre todo entre el profesorado, nada más la primera edición fue de 25 000 copias.

Me defendían Jorge Orlando Melo y Germán Colmenares y toda la corriente de la “Nueva Historia” de Colombia, diciendo que la historia crítica había llegado a los sectores populares, que la podía leer un estudiante de bachillerato, un ama de casa o un obrero. También les llamó mucho la atención a los grupos marxistas, a las FARC-EP, al EPL y al ELN. Finalmente, el libro fue estudiado en todos los colegios, incluso en los colegios católicos de la teología de la liberación y estuvo vigente hasta el 2002.

En esa época también circulaban en el mercado el libro de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán, editado por El Cid y el de Rodolfo de Roux —que hizo un libro especial para niños con dibujos, con un enfoque totalmente marxista—. Estos libros, junto con el nuestro, constituyeron lo que se llamó la “Guerra de los Manuales”.

Apuntes de Jairo Muñoz Muñoz⁶

Inicialmente estuve influenciado por los curas rebeldes y sobre todo por Germán Zavala, que era un gran expositor, un gran intelectual que dijo que la educación no se hace enseñando Matemáticas o enseñando Geografía como si fueran cosas aparte, sino que la educación debe ser integral. Esto quiere decir que a los alumnos se les enseña todo a la vez, porque todos los temas tienen relación: en tal

⁶ Antropólogo, que a lo largo de su trayectoria trabajó en el desarrollo e implementación de la educación popular. Estos apuntes se toman de una entrevista realizada el 11 de junio del 2024 en Bogotá.

época histórica se hacían tales estudios, se pensaba de tal manera y en ciertos territorios se hacía tal otra. La educación popular tiene que integrarse en un solo contexto, en un solo molde, para poder avanzar. Germán Zavala fue el que nos dijo: “nadie puede estudiar matemáticas sin saber cuándo se hizo la Matemática, en qué contexto, quiénes usaban la matemática y en qué espacios geográficos”. Estos fueron los orígenes de la educación popular, que al principio no se llamaba así.

A los pocos años entré al Servicio Colombiano de Comunicación, después de que Camilo Moncada me llamara para trabajar con él en los esquemas de la educación popular. Yo acepté y así empezamos a trabajar en diversos territorios. Primero lo hacíamos por sectores sociales, como, por ejemplo, con las mujeres o los indígenas, hasta que nos dimos cuenta de que separarlos era un error, pues juntándolos podría haber un espacio de aprendizaje entre unos y otros. Así nació un gran proyecto que se llamaba “Enredándonos por el suroccidente colombiano”, que implementamos en el Valle del Cauca, Cauca y Nariño.

Por otro lado, el trabajo comunitario con las mujeres tuvo grandes avances, como, por ejemplo, que ellas fueran construyendo una percepción propia en cuanto a sus derechos o reflexionando sobre la paz; de hecho, se formó un grupo que creo que hasta hoy permanece, de madres comunitarias. Estos proyectos también los desarrollamos en la costa Caribe y en Bogotá. Hicimos un periódico que se llamaba *Pizarra*, y la página central se llama “Pizarrón”, había artículos míos y de Camilo Moncada, de Fabio Mesa y Javier Omar, entre otros. La página central era para que estas mismas mujeres la usaran en sus hogares y con ella pudieran enseñarles a los padres de familia y a los niños todo lo que habían aprendido, así la comunidad podría educarse entre sí, desde sus propios rasgos culturales; este era un modelo del que se esperaba un impacto a largo plazo. Esta publicación circuló por todo el país, fruto de un trabajo muy intenso durante varios años.

Uno de nuestros faros era Paulo Freire. Era el cimiento de todo, los postulados de que los hombres y las mujeres no se educan separadamente en un colegio, sino entre sí, de que se educan en el

contexto que están viviendo y teniendo en cuenta la historia que han tenido, fueron postulados fundamentales de nuestra labor. Nosotros fuimos los primeros en publicar sus libros ya traducidos al español. Sus ideas resultaron ser la base para nuestro campo de acción; mientras que la educación pública seguía un currículo de asignaturas enseñadas por separado, la educación popular las entretreía y además fomentaba el pensamiento crítico de los alumnos, la gente tenía que pensar cómo había sido el pasado y qué papel habían jugado los grandes propietarios, jefes o los terratenientes. Así, las organizaciones que se formaron a partir de ello dijeron “nosotros vamos a hacer nuestros propios proyectos”, si se quiere, estas fueron las bases de lo que ahora llaman memoria y conciencia histórica.

El proyecto trascendió en la fundación que Camilo Moncada junto a Olga Lucía Álvarez y otros crearon, que ha promovido la educación popular desde hace más de cincuenta años y ha desarrollado sus actividades gracias a la cooperación internacional. Yo fui su director durante veintidós años. Hoy en día la fundación existe y sigue trabajando con y por la educación popular.

The background is a collage of various historical documents and maps. At the top, there are fragments of a map showing rivers and names like 'MATHUSAE' and 'MALALEEL'. Below that, there are sections of text, some with numbers like '912' and '38'. On the left, there's a small illustration of a person in a landscape. At the bottom left, there's a map of the world showing continents like 'ASIA' and 'AUSTRALIA'. At the bottom right, there's a small illustration of a person in a landscape. The text is centered in a large white circle.

Antecedentes sobre la educación en la Nueva Granada, la Gran Colombia y la República de Colombia



La educación colombiana (1750-1840)

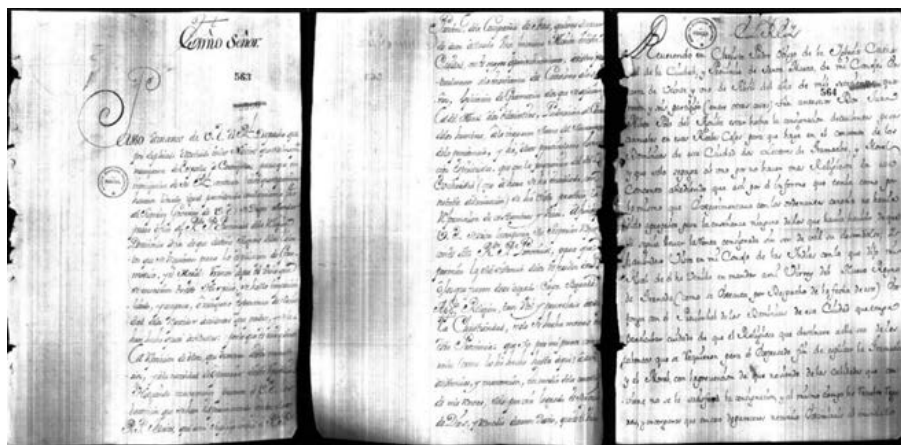
A partir de 1750 hay evidencias de reglamentaciones que permitieron a las autoridades americanas tomar decisiones importantes relacionadas con la educación. Por otra parte, y en relación con las fuentes, son los fondos coloniales y republicanos ubicados en el Archivo General de la Nación de Colombia (AGN), en la sección Colonia, fondos: Virreyes, Miscelánea, Milicias y Marina, Colegios, Congreso, Indígenas, Historia y Asuntos Importantes, así como la sección República, los que sustentan la investigación presente.

Así mismo, fueron indispensables otros archivos que concentran fuentes primarias, como el Archivo de Bogotá, el archivo de la Arquidiócesis de Bogotá, los archivos parroquiales, el archivo de la Universidad del Rosario, el archivo del Colegio Mayor de San Bartolomé y el archivo de la Universidad de Santo Tomás.

Para entrar en materia, abro el análisis con una apreciación que hace la historiadora suiza Aline Helg sobre la situación de la educación durante el periodo colonial:

En la época de la Colonia menos del 1 % de los alumnos llegaba al sexto grado de primaria pues hasta finales de los años 20 del siglo xx la mayoría de los niños no asistía a la escuela. Solo los criollos tenían derecho a ingresar al colegio y a la universidad (Helg, 1989a, p. 119).

En la primera mitad del siglo XVIII el nombramiento de profesores para las comunidades dominicas que estaban en la Nueva Granada requería de la intervención directa del virrey, tal como se observa en el siguiente documento:



Carta al Excelentísimo Marqués de Villar, “Virrey d'estos reinos”⁷

Fuente: AGN, 1750, Miscelánea, leg. 129, ff. 563-567

Cuando el Rey Carlos III decidió firmar el *Tercer Pacto de Familia* el 13 de agosto de 1761 y emprendió la guerra contra Inglaterra debió afrontar una serie de motines de subsistencia, que se agravaron por las suspicacias del monarca ante la preponderancia alcanzada por la Compañía de Jesús, que lo llevaron a suspender a los jesuitas como confesores reales en 1762 y fueron expulsados en 1767 (Soler, 2012, p. 45). Después de su expulsión, se establecieron escuelas públicas como obras pías, abiertas para toda clase de niños. Alrededor de los conventos se fundaron escuelas para los niños pobres. Los doctores establecieron escuelas para la población indígena, en donde se les enseñaba el Catecismo y Gramática.

⁷ Enviada por el obispo de Santa Marta, Joseph Xavier, el 4 de septiembre de 1750, para el nombramiento de profesores de Gramática y Moral de la Misión Dominica, en cumplimiento del mandato del rey, fechada el 30 de noviembre de 1748.

Reformas educativas útiles al Estado en lo temporal y espiritual

Acatar las doctrinas, aumentar las tareas y cultivar los talentos fueron las bases sobre las que se sustentaron las propuestas de reformas educativas en la segunda mitad del siglo XVIII. En 1762 José Celestino Mutis —médico de cámara del virrey Pedro Messía de la Cerda— buscó espacio para dictar cursos de Matemáticas y Física en el Colegio del Rosario en Santafé de Bogotá (*ibid.*, 2012, p. 44).

Una vez expulsados los jesuitas, Francisco Moreno y Escandón presentó un proyecto para la creación de una universidad pública que no dependiera de ningún convento o colegio religioso. Francisco Moreno y Escandón, fiscal protector de la Audiencia de Santafé, dio a conocer “las incidencias relativas al extrañamiento de los regulares de la Compañía” y de conformidad a “las reales intenciones, bien universal del Reino”, presentó a los ojos del soberano un “proyecto para la erección en la ciudad de Santafé de Bogotá, de una universidad de estudios generales”.

Este proyecto había sido elaborado durante la administración del virrey Pedro Messía de la Cerda, quien gobernó de 1761 a 1773. Su preocupación central, relacionada con la educación, tendría que ver principalmente con el balance de los bienes y rentas de los colegios, antes de pensar en materializar la propuesta de creación de la universidad pública, por cuanto esta sería financiada con los fondos de los religiosos (AGN, 1771, Colegios, leg. 6, ff. 1016-1021).

Si bien existían verdaderas propuestas reformadoras para mejorar las enseñanzas y promover las ciencias, deponiendo la Escolástica tomística bajo el dominio de los religiosos, las inconsistencias en las decisiones estatales marcarían desconcierto a sus gobernantes, quienes, por Orden Real en 1769, recibieron instrucción para restablecer la disciplina monástica en todos los territorios de ultramar. No lejos estaba el virrey Manuel Guirior (1773-1776) de la anterior reflexión, cuando escribió en su relación de mando lo siguiente:

no obstante la repugnancia manifestada por algunos educandos y principalmente por los conventos de regulares, que, habiendo tenido hasta ahora estancada la enseñanza en sus claustros contra la prohibición de

las leyes, sentían verse despojados y sin poder mezclarse en unas enseñanzas para que necesitaban aprender de nuevo (Guirior, 1776 en Colmenares, 1989).

Guirior atendió propuestas educativas modernizadoras y comisionó a Francisco Moreno y Escandón para adelantar reformas educativas que fueran “útiles en lo temporal y espiritual al Estado” (Soler, 2012, p. 46).

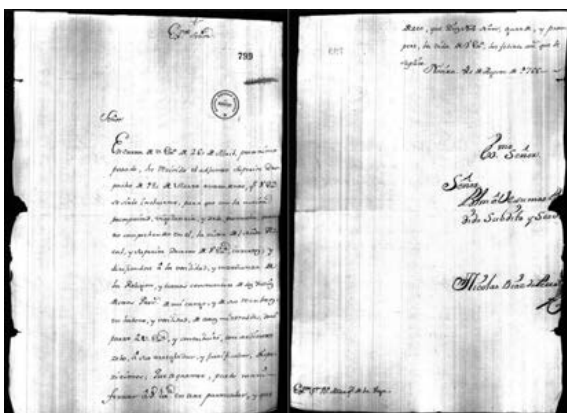
Las políticas educativas. Un proyecto político complejo

La primera reforma educativa la hizo el virrey Manuel Guirior, quien auspició en 1774 el plan de estudios para la educación en el Nuevo Reino de Granada, redactado por el fiscal de la Real Audiencia, don Francisco Moreno y Escandón. Se dio importancia al estudio de la naturaleza como fuente posible de felicidad y transformación de las condiciones sociales que rodean al hombre⁸.

El plan de estudios del fiscal Moreno y Escandón fue obligatorio exclusivamente para Santafé de Bogotá, la capital del Nuevo Reino de Granada y, en especial, para la educación superior impartida en el Colegio Mayor del Rosario y el Colegio Mayor de San Bartolomé. También propuso la creación de la universidad pública con un renovado espíritu ilustrado y de las luces.

La mayor parte de las escuelas y colegios estaban administrados por las comunidades religiosas, por el Estado colonial y por los curas párrocos, así como existía una educación doméstica que se ofrecía en las casas de familia, esta era anárquica y recibió constantes críticas. Había una educación para los sectores superiores aristocráticos y otra para los indígenas y los mestizos.

⁸ Véase el documento del fiscal Moreno y Escandón, Francisco Antonio (1774). “Método provisional e interino de estudios que han de observar los colegios de Santafé, por ahora y hasta tanto que se exige Universidad Pública o su Majestad dispone otra cosa”. *Boletín de Historia y Antigüedades*, 23(264-265), p. 16.



Carta de Nicolás de Perea (24 de agosto de 1776)⁹

Fuente: AGN, 1776, Miscelánea, Sección Colonia, leg. 107, ff. 799-800

Las escuelas pías, de origen religioso, tenían carácter de hospicios y eran sostenidas por donaciones. Se enseñaba a los niños la doctrina cristiana, la latinidad, a leer y escribir. A ellas asistían los españoles pobres, varones expósitos, hijos de regidores y otros inferiores. No recibían indígenas, ni negros, mulatos, ni zambos.

En los colegios mayores existían escuelas anexas regentadas por un colegial o cura adscrito al colegio. Estas escuelas se ubicaron en Santafé, Tunja, Popayán, Pamplona y Cartagena. Las escuelas pensionarias las hacían maestros en sus propias casas o en casa de alguno de sus alumnos o padres de familia.

La educación oficial para las mujeres tiene antecedentes en los finales del siglo XVIII cuando doña Clemencia de Caycedo creó, en Santafé de Bogotá, el primer establecimiento femenino con el nombre de Colegio de La Enseñanza, con el cual se fomentó en la mujer los valores del hogar y los valores para el trabajo en la comunidad (Ocampo y Soler, 2012, p. 147).

Este colegio se inició en 1770 con los ejercicios espirituales, que se hacían dos veces en el año para ochenta mujeres (Ocampo, 2011). El 12 de octubre de 1783 abrió sus puertas a veinticinco niñas de

⁹ Enviada desde Nóvita, Chocó. Trata sobre la enseñanza de Religión y Buenas Costumbres a los “indígenas d’estas Provincias a mi cargo”.

sociedad y la Escuela Anexa para 250 niñas. Su financiación se hizo con los recursos económicos de su fundadora doña Clemencia de Caycedo. Este colegio tenía varias secciones: el noviciado, la colegiatura y la sección de enseñanza pública. Para ingresar era necesario demostrar su procedencia de familias notables para el caso de las colegialas y, como condición, que fueran legítimas de nacimiento. El colegio también aceptó a niñas pobres que recibían el servicio de caridad, por su dedicación a la educación doméstica y a los oficios, como garantía de sustento para la vida futura. Este fue el primer colegio de mujeres en el Virreinato del Nuevo Reino de Granada, allí se educaron varias madres, hermanas y esposas de muchos próceres de la Independencia.

El fiscal Moreno y Escandón y la primera reforma educativa

En 1764 el criollo don Francisco Antonio Moreno y Escandón viajó a España y un año después fue nombrado fiscal protector de indígenas. A su regreso, sus propuestas innovadoras fueron positivamente recibidas por los virreyes de la época. Por orden del virrey Pedro Messía de la Cerda, ejecutó la Real Cédula de Carlos III, que ordenó la expulsión de los jesuitas en 1767, y al año siguiente presentó un proyecto para la creación de una universidad pública de estudios generales, con los recursos dejados por estos y resultó siendo nombrado director real de estudios del Nuevo Reino de Granada (Soto, 1998, pp. 37-51 en Ocampo y Soler, 2012, p. 51).

El, en ese entonces, fiscal Moreno y Escandón, redactó y presentó el plan general de estudios al virrey don Manuel Guirior, llamado *Reforma de estudios del fiscal Moreno y Escandón*. En su plan le dio importancia a las Ciencias Naturales y los principios educativos de la Ilustración y consideró la educación como una función del Estado, determinando que la educación primaria debe ser gratuita y la educación superior con inspección oficial del Gobierno. Dio importancia a las Ciencias Naturales y a las nuevas tendencias educativas de la Ilustración (Ocampo y Soler, 2012, pp. 52-53).

La reforma educativa presentada tuvo vigencia entre 1774 y 1779 en Santafé de Bogotá, especialmente en el Colegio Mayor de San Bartolomé y en el Colegio Mayor del Rosario. Fue rechazada

inicialmente por la comunidad de los dominicos y otras comunidades religiosas.

Por su iniciativa y con la aprobación del virrey, se creó en 1777 la Biblioteca Pública Real con los libros dejados por los padres jesuitas, cuyo inventario alcanzó los 4 182 volúmenes. Esta Biblioteca Pública Real dio origen a la actual Biblioteca Nacional de Colombia (Hernández de Alba y Carrasquilla Botero, 1977).

Las reformas educativas de 1774 y 1787

El plan de Moreno y Escandón consideró la educación como una función del Estado, dándole importancia a la universidad pública y oficial, restándole peso a influencias políticas y religiosas, y argumentando que los neogranadinos desconocían los movimientos intelectuales de la época en el siglo de la Ilustración. Así mismo, destacó la necesidad del estudio de las Ciencias Naturales, entre ellas la Botánica y preconizó la libertad de investigación y el eclecticismo, en oposición a los métodos escolásticos de la educación tradicional. La oposición de la comunidad de los dominicos, Orden de los Predicadores, tuvo el respaldo del visitador Francisco Gutiérrez de Piñeres, quien trasladó a Moreno y Escandón al virreinato del Perú, con lo cual su reforma educativa fue derogada en 1779 (Ocampo y Soler, 2012, pp. 54-55)

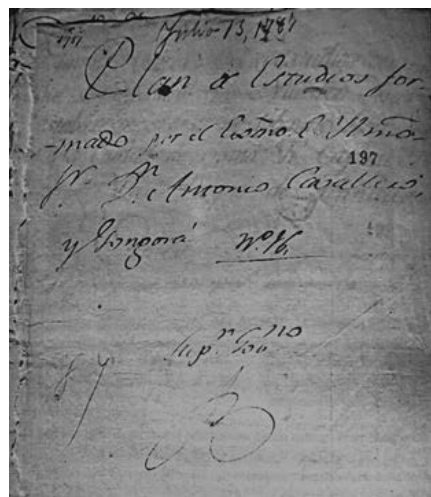
En cuanto a la enseñanza de la Filosofía, el plan de estudios Moreno y Escandón expresa la siguiente idea:

Si en todo el orbe sabio ha sido necesaria la introducción de la filosofía útil, purgando la lógica y metafísica, de cuestiones inútiles y reflejas y sustituyendo, a lo que se enseñaba con nombre de *Phisica los sólidos conocimientos de la naturaleza, apoyados en las observaciones y experiencias*: en ninguna parte del mundo parece más necesario que en estos fertilísimos países, cuyo suelo y ciclo convidan a reconocer las maravillas del Altísimo depositadas a tanta distancia de las sabias academias, para excitar en algún tiempo la curiosidad de los americanos (*ibid.*, pp. 55-56).

Su plan se aplicó especialmente en los colegios Mayor del Rosario y San Bartolomé, en Santafé de Bogotá. Aunque fue efímero en su aplicación, los principios de su plan sentaron las bases para el siguiente gran intento reformista, cuando el arzobispo virrey Antonio Caballero y Góngora retomó su espíritu ilustrado, pero lo adaptó a un nuevo contexto político-ecclesial.

La creación de la Expedición Botánica en 1783, bajo la dirección de José Celestino Mutis durante el virreinato de Caballero y Góngora, y con la participación de ilustres criollos como: Eloy Valenzuela; Francisco José de Caldas; Sinforoso Mutis; Francisco Antonio Zea; Pedro Fermín de Vargas; Jorge Tadeo Lozano; José Joaquín Camacho; Francisco Javier Matiz y otros, consolidó los cambios relacionados con la corriente de la Ilustración (*ibid.*, pp. 56-57).

En 1787, Antonio Caballero y Góngora implementó su plan de estudios construido sobre la *Reforma Educativa* de Moreno y Escandón, a la cual le introdujo mejoras sustanciales. El virrey arzobispo presentó el plan el 13 de julio de 1787, como se puede observar en la parte superior de la siguiente imagen:



Plan de estudios presentado por Antonio Caballero y Góngora en 1787

Fuente: AGN, Colonia, Instrucción Pública, Santafé, ff. 197-234

En su trabajo intelectual dio forma al documento, iniciándolo con la organización institucional, administrativa y académica, enfatizando sobre el rol que debería cumplir el cuerpo de profesores y su ejercicio profesional investigativo, antes de adentrarse en el plan de estudios. Sus reflexiones sobre cómo y qué enseñar abarcaron gran parte de su propuesta, al cabo de las cuales expuso las diferentes cátedras que debían componer el plan de estudios (*ibid.*, p. 60).

La institución educativa encargada de la enseñanza sería impartida por órganos rectores, entendidos bajo los cargos de: canciller, director de estudios, rectores y consiliarios. El cuerpo de la universidad, como él lo denominó, también se compondría de sus oficiales: seis profesores, doctores y maestros, bachilleres, un bibliotecario, un fiscal y un secretario (*ibid.*, pp. 62-63). Entre las funciones y características de quienes asumirían los órganos rectores destaco la siguiente, relacionada con la comunidad académica:

A los profesores residentes se les obligaba, según escribió el virrey, a promover el trabajo con sus con colegas y subalternos, reuniéndose cada mes para comunicarse mutuamente las reflexiones sobre las memorias remitidas por sus colegas ausentes; en tanto que éstos debían dedicarse a la ciencia de su profesión, debiendo entregar cada año memorias sobre asuntos importantes (AGN, 1787, Colonia, Instrucción, Santafé, ff. 4-5).

Las iniciativas del virrey arzobispo para la educación en Santafé contemplaron como requisito indispensable la debida instrucción del personal que prestase sus servicios en aquella institución (Ocampo y Soler, 2012, p. 64).

Dentro de sus iniciativas contempló como requisito indispensable la instrucción que debería tener el personal que prestase sus servicios en aquella institución educativa. Su tratado de enseñanza giró sobre dos ejes: el primero sobre el cuestionamiento de cómo enseñar, y el segundo sobre qué enseñar. Criticó la forma rígida y arbitraria en como se educaba a los niños en las instituciones, y enfatizó en lo que debería ser una educación civil que preparara a los jóvenes para desempeñar las diferentes profesiones de la Iglesia y del Estado, así como las estrategias lúdicas que el maestro tendría

que emplear para hacerles más satisfactorio el aprendizaje que irían a recibir (*ibid.*, pp. 65-66). También presentó la forma apropiada de enseñanza de la Historia y de la Geografía, proponiendo los medios para animar y persuadir a los estudiantes (*ibid.*, p. 67). También propuso una serie de textos universitarios de carácter ecléctico, para ser utilizados principalmente en las cátedras de Teología de los centros universitarios de Santafé (*ibid.*, p. 69).

La cátedra de Historia y disciplina eclesiástica fue encargada a los franciscanos, bajo el ideario del breviario histórico del padre Juan Lorenzo Berti, un teólogo agustino italiano (*ibid.*, p. 70). En relación con textos escolares propuso contenidos que fueran suficientemente reconocidos y leídos en Europa (*ibid.*, p. 71).

En resumen, el plan de estudios de Caballero y Góngora puede considerarse como un tratado de cómo enseñar, qué enseñar y la forma como se debería enseñar, con la consiguiente distribución del tiempo de los estudios y la aplicabilidad del estudiante.

Las cátedras en el plan de estudios

En esta parte, en aras de acercar directamente al lector al estudio referenciado a lo largo del texto, he preferido transcribir textualmente párrafos del estudio de Soler Lizarazo (2012), debido a la claridad y puntualidad sobre las cátedras que hicieron parte del plan de estudios de Caballero y Góngora.

Cátedra de las primeras letras

Como déspota ilustrado, el virrey Caballero legitimó el control del Estado en la educación, reafirmando el adoctrinamiento desde la temprana edad de los niños; de ahí la idea de popularizar las escuelas elementales. Para llevar a cabo esta labor, el alma de la enseñanza sería el maestro, quien debía demostrar valores y conocimientos. El control educativo sobre el método de enseñanza y los contenidos, llevaría a reglamentar desde el Estado los programas, los libros de textos y los autores a seguir, al mismo tiempo que se les enseñaba la doctrina cristiana. El código escolar apuntaba al orden y la disciplina, estableciendo horarios, actividades cotidianas y descansos (Soler, 2012, p. 72).

Cátedra segunda. Gramática latina

El aprendizaje de la lectura y escritura contemplaría lecciones diarias dirigidas por el maestro, quien debía tener dominio tanto en las letras como en las ciencias. El empleo del método oral, repetitivo y de memoria, le asignaría un peso importante a las representaciones —lugares, escenas, héroes y fenómenos naturales, entre otros— extraídas de autores eruditos. La influencia de autores ilustrados franceses en el pensamiento de Caballero y Góngora permite dar mayor claridad a la propuesta de la lectura de algunos de ellos en el plan de estudios [...]

Tal propuesta iría en dirección de una transformación de las mentalidades de los jóvenes neogranadinos, quienes tendrían a su alcance temas eruditos de corrientes criticistas, que conjugaban el modernismo y cientificismo con el comportamiento cristiano antiguo (*ibid.*, pp. 73- 74).

Cátedra de Humanidades

En la enseñanza de las humanidades el arzobispo contempló lo clásico greco-romano y lo hispanoamericano. Según el virrey, el principal objeto de la enseñanza de estas facultades sería la perfecta lengua latina, en la que debían ejercitarse los discípulos leyendo historiadores, oradores y poetas de primer orden como Salustio, Titole, Justino, Cicerón y Quintiliano, Virgilio, Ovidio, Horacio y Lucano, entre otros. Para ello sería necesario distribuirse entre los jóvenes, según su genio e inclinación, las obras que debían traducir y recitar de memoria (*ibid.*, p. 74).

Cátedra de Filosofía

Las novedades en el estudio de la Filosofía fue el estímulo ofrecido a los estudiantes para habilitarlos al Derecho, siendo necesario para ello dedicarse más a las ciencias exactas que a la de la metafísica. Los cambios fundamentales estarían referidos al cumplimiento de tres años, en los cuales la metafísica sería compartida con la enseñanza de la lógica. En su plan reformador hizo énfasis en las Matemáticas y la Física, pasando a un segundo plano las asignaturas clásicas (*ibid.*, p. 75).

Es, por supuesto, este enfoque científico-técnico el que debían adquirir quienes intentaran graduarse de bachilleres o de maestros en Filosofía, para lo cual debían cumplir el trienio completo de clases, presentar el examen correspondiente y asistir a las conferencias de la facultad en calidad de pasante (Caballero y Góngora, 1787, ff. 17-17 vta).

Cátedra de Matemáticas

El énfasis en las ciencias aplicadas, tan necesarias al Estado, le llevó a plantear la enseñanza de las matemáticas dentro del pensum académico.

Cátedra de Botánica perpetua

Por recomendación de Mutis, se incluyó no solo la enseñanza de matemáticas, sino también lecciones de Historia Natural, cátedras en las cuales solo serán admitidos los estudiantes luego de ser examinados sus conocimientos.

Como gobernante de la Nueva Granada, Caballero dio cuenta del atraso de los sectores básicos de la economía de la época: las minas, las tierras y el comercio; en tanto que el mundo educativo estaría en atraso en relación con las ciencias (Ocampo y Soler, 2012, pp. 76-77).

Cátedra de Química perpetua

La Química fue otro estudio que impulsó Caballero y Góngora, articulada esta ciencia a la Medicina y a la Mineralogía.

Estos planes económico-culturales en territorio neogranadino habían sido previamente propuestos por Mutis y apoyados en la reforma de Moreno y Escandón en 1774. Caballero incluyó en su propuesta de 1787 el plan de matemáticas de Mutis y con él la Cátedra de Medicina y Prima y Segunda de Vísperas Perpetua (*ibid.*, p. 77).

Finalmente, este interesante plan cerró su recopilación de constituciones y reglas para la educación de la Nueva Granada, con la impronta político-ecclesial del virrey invocando a Dios, para que el principio de la sabiduría sea también el objeto y fin de su estudio.

Como se observa en los párrafos anteriores, el virrey y arzobispo Antonio Caballero y Góngora dejó reglamentadas en su plan de

estudios las cátedras que habrían de ser impartidas en los estudios superiores. En 1783 Francisco Moreno y Escandón, habría solicitado un informe sobre los estudios del Colegio del Rosario¹⁰, San Bartolomé y la Universidad Santo Tomás. El objetivo era el de formar burócratas ilustrados (AGN, 1783, Colonia, Colegios, leg. 4, ff. 754-785).

Sus disposiciones se enfocaron también en enseñar a respetar las normas, obedecer y amar a la Corona y guardar fidelidad al rey. Probablemente con este fin se crearon escuelas gratuitas en educación elemental para familias pobres adscritas a los cabildos¹¹. Con este objetivo y por Real Orden se otorgaron becas a estudiantes pobres para estudiar en los colegios y graduarse de bachiller sin costo alguno¹².

Estas reformas influyeron en la configuración de una educación institucionalizada y controlada por el mismo Estado, inspirada en el pensamiento ilustrado y el momento sociopolítico por el que atravesaba Francia; pero los mismos cambios hicieron entrar en crisis al despotismo y sus burócratas, quienes llegaron a asociar a la Revolución Francesa con la barbarie y el impulso dado a la propuesta de la universidad pública entraría en *status quo*.

En 1783 Caballero y Góngora solicitó al fiscal de la Real Audiencia, José Antonio Berrío, un análisis de los arbitrios rentísticos para la fundación de una universidad pública y su sostenimiento (AGN, 1783, ff. 754-785). Obsesionado con el plan de la creación de una universidad pública, el virrey arzobispo también delegó al fiscal real Joaquín Andino Estanislao funciones para analizar el plan de estudios de la universidad de Santafé (AGN, 1785, ff. 1014-1015), y al síndico procurador Pedro Groot, quien formó un expediente para la

¹⁰ El historiador Guillermo Hernández de Alba señala que el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario se inauguró el 18 de diciembre de 1658. Lucena Salmoral, Manuel. (1965). *Historia extensa de Colombia* (Tomo III, p. 347). Academia Colombiana de Historia.

¹¹ Como referencia a algunas propuestas de escuelas públicas de enseñanza elemental están: funcionamiento de una escuela en Ubaté, propuesta por Fray Miranda Antonio. Al respecto véase: AGN, 1792, Colonia Colegios, leg. 6, “Creación de escuelas en la ciudad de Antioquia”, ff. 209-212; AGN, 1788, Colegios, leg. 5, “Plan para la fundación de escuelas públicas en Girón, Ibagué y Neiva”, ff. 560-598; AGN, 1789-1790, Colegios, leg. 2, ff. 948-1018.

¹² Véase: AGN, 1788, Colonia, Miscelánea, leg. 143, ff. 691-695; AGN, 1787, Colonia, leg. 28, “Milicias y Marina”, ff. 281-219. Se refiere a otorgar becas para estudiar en el colegio de Santafé.

creación de la universidad de estudios generales (*ibid.*, ff. 892-914 y 1783, ff. 893-901).

Durante el Gobierno del arzobispo-visorrey se fundó la Expedición Botánica, se reabrió la cátedra de Matemáticas y se puso en funcionamiento la cátedra de Derecho público (Soto, 2005, p. 45)

El sucesor de Caballero y Góngora, José de Ezpeleta (1789-1796) inició la represión contra quienes, a su juicio, divulgaban ideas ilustradas en los claustros universitarios, pues la Ilustración francesa se caracterizaba por ser radical, anticlerical e inminentemente subversiva (Windschuttle y Himmelfarb, 2008). Lo anterior, suponiendo una probable desestabilización del régimen por parte de los que consideraban subversivos.

Una posible consecuencia fue el restablecimiento de relaciones con los Dominicos, pues en su Gobierno esta orden religiosa recibió la ratificación de la facultad para otorgar grados de educación superior, situación que aprovecharon inmediatamente en una época en que la Corona española enfrentaba situaciones de conflicto armado contra Inglaterra y Francia (Soto, 2005, p. 48) Los Dominicos, mediante Cédula Real del 22 de octubre de 1798, retomaron las prerrogativas educativas de la Universidad Santo Tomás, con la única limitación de tener que compartir el examen de los universitarios con los catedráticos de los colegios del Rosario y San Bartolomé. Esta disposición cerró la posibilidad de crear una universidad pública en el Nuevo reino de Granada (*ibid.*, p. 50).

Entendida esta crisis estructural se comprende porqué el visorrey Ezpeleta, quizás ajustándose a las directrices imperiales, emprendería una labor casi que inquisidora contra todo tipo de revolución que significara peligro para la Corona. Esta situación fue contrarrestada cuando en su Gobierno se encuentran acciones que velan por lo científico, las letras y el arte, con acciones como la Expedición Botánica y crear el *Papel Periódico de Santafé de Bogotá*.

A finales del siglo XVIII y principios del XIX el visorrey Pedro Mendinueta y Múzquiz (1797-1803) ejerció su gobierno con apoyo a favor de las ciencias, realizando una importante gestión como la construcción del Observatorio Astronómico de Santafé de Bogotá

y el restablecimiento de los estudios de Medicina en el Colegio del Rosario (*ibid.*, p. 49).

La Ilustración y los cambios en la educación

El siglo de la Ilustración¹³ está relacionado con cambios políticos, económicos, sociales y culturales a nivel mundial. El siglo XVIII estuvo caracterizado por revoluciones tanto en América Latina, como en Asia y África, que ocasionaron profundas transformaciones.

En el Nuevo Reino de Granada tuvo grandes efectos en lo relacionado con la creación, organización y desarrollo institucional del Virreinato y las reformas económicas y sociales de los virreyes ilustrados. Se introdujo la modernidad con nuevos planes de estudio, la creación de instituciones científicas como la Expedición Botánica, la introducción de la imprenta y del periodismo, la creación de la Biblioteca Nacional y la fundación de numerosos colegios y escuelas (Ocampo y Soler, 2012, p. 14)

El espíritu del siglo de la Ilustración señala una tendencia hacia el antropocentrismo, en contraposición con el teocentrismo de la sociedad tradicional de ese entonces. Los filósofos de la Ilustración propendieron por un cambio radical de la mentalidad colectiva por el camino del Humanismo y de la visión antropocéntrica, con la consiguiente búsqueda de la libertad, el énfasis en los derechos naturales, la igualdad y el progreso de la sociedad.

En este siglo las Ciencias Naturales se convirtieron en una verdadera fiebre de la Ilustración. Su mundo racionalista encausó sus intereses a las investigaciones sobre la naturaleza. Se fundaron numerosas academias de ciencias, escuelas de estudios naturales, escuelas de matemáticas y diversas sociedades de amigos del país (*ibid.*, pp. 15-16).

¹³ Se entiende por Ilustración aquel movimiento cultural e intelectual que pretendió dominar con la razón el conjunto de problemas del hombre, y cuya influencia se percibió en los diversos aspectos de la vida de la sociedad y en los cambios profundos en la mentalidad colectiva.

El legado científico de la Ilustración: propuesta de instrucción racionalista para la Nueva Granada

Los círculos intelectuales de la Nueva Granada reflexionaron sobre la educación y debatieron sobre su aplicación en la enseñanza de las ciencias útiles. Se introdujeron textos e impresos foráneos en los claustros educativos, provocando también controversias por los cambios introducidos con textos de autores ilustrados que sugerían cambios notables¹⁴. Como ya se explicó anteriormente, uno de quienes mantuvo una posición progresista sobre los cambios que debían adoptarse fue el racionalista Francisco José de Caldas, quien había estudiado Leyes en el Colegio Mayor del Rosario en Santafé, siendo él quien presentó una propuesta sobre educación popular al señor gobernador y comandante general de la provincia del Cauca, para que los jóvenes nobles y plebeyos fueran orientados hacia las artes y oficios con el propósito de luchar contra el atraso¹⁵ económico de la Nueva Granada. La creación del Mineralógico de Ingeniería tuvo el propósito de convertirse en un centro de enseñanza especializada, que fue propiciado por Caldas para “el fomento y perfección del laboreo de Minas en el Nuevo Reino de Granada” (*ibid.*, pp. 20-28).

Con la creación de la Sociedad Patriótica de Amigos del País en Santafé de Bogotá, en 1801, se demuestra la necesidad del fomento de actividades productivas como la agricultura, cría de ganados, industria, comercio, policía, las ciencias útiles y las artes liberales (*ibid.*, p. 28).

.....
¹⁴ Los textos teológicos con influencia francesa fueron de circulación reducida, puesto que abogaban por introducir escuelas y tendencias diferentes a Santo Tomás de Aquino. El pensamiento ilustrado francés atacó la Escolástica desde el Renacimiento hasta el movimiento ilustrado de las luces (Soler, 2012, p. 19).

¹⁵ El progreso estaba relacionado con la educación especializada, por cuanto el desajuste existente entre los recursos naturales disponibles y la escasa mano de obra calificada habían generado estancamiento en el reino. El país avanzaría en la dirección correcta, si se modernizaba el laboreo de minas y las salinas administradas por un cuerpo de ingenieros ilustrados en la academia.

Las reformas educativas en la primera República Granadina (1810-1816)

La primera República Granadina

Entre 1810 y 1816 ocurrió un periodo de nuestra historia conocido como la Patria Boba. Este periodo fue iniciado por patriotas que se opusieron al orden colonial de la época y se enfrentaron al Gobierno español para organizar un Estado nacional. Para su conmemoración y como “grito de independencia” se ha tenido en cuenta exclusivamente la fecha de los hechos ocurridos en Bogotá el 20 de julio de 1810, no obstante diecisiete días antes de esa fecha, el 3 de julio de 1810, sucedieron hechos similares en Cali, donde cabildantes dirigidos por Joaquín de Caicedo y Cuero quien, apoyado por frailes franciscanos, reclamó la autonomía del Gobierno español y desterró al gobernador de Popayán, Miguel Tacón y Rosique.

En la conformación de la primera República Granadina se dieron pugnas ideológicas por un manejo gubernamental centralizado, llamado Centralismo, que tuvo como uno de sus líderes a Antonio Nariño, quien se enfrentó a otros que deseaban un Gobierno con participación de las regiones, conocido como federalismo, que siguió las orientaciones del jurista Camilo Torres y otros dirigentes regionales con acciones de convocatoria desde la ciudad de Tunja.

Estos enfrentamientos ideológicos para consolidar la primera República Granadina fueron defendidos con las armas, lo cual llevó al país a la primera guerra civil entre 1812 y 1813. En las provincias de la Nueva Granada se hicieron esfuerzos jurídicos por establecer “constituciones políticas, organizar los gobiernos provinciales y dar las pautas básicas para el progreso de los pueblos neogranadinos, entre ellas la educación” (Ocampo y Soler, 2012, pp. 81-82).

Los criollos y las críticas a la educación colonial

Una de las críticas al Gobierno colonial estuvo relacionada con la educación que el Gobierno español daba en las colonias, y el atraso que ocasionaba la ignorancia generalizada del pueblo. Este sería uno de los puntos que animaron a la independencia de la Corona española. El analfabetismo y la “carencia de conocimientos prácticos

y experimentales, la ineptitud de los maestros de primeras letras y las prohibiciones de la metrópoli para la libre penetración y expresión de las ideas” (*ibid.*, p. 82) hicieron parte de su argumentación. Dentro de los cuestionamientos que se hicieron a la Corona española estuvieron el problema educativo y la falta de conocimiento en ciencias experimentales.

El descuido y las deficiencias en la educación colonial fueron señalados por el sabio Caldas en sus escritos, en uno de los cuales hizo críticas a las deficiencias de los maestros de primeras letras. También expuso sus ideas científicas y estudios sobre aspectos realizados por la Expedición Botánica en el *Semanario del Nuevo Reino de Granada* (*ibid.*, p. 84). Caldas propuso una educación pública, gratuita e igualitaria, sin distinciones de raza, sexo, o clases sociales, por medio de enseñanzas prácticas y útiles, por medio de maestros filósofos ilustrados.

Tanto en la Constitución de la Primera República Granadina como en la Constitución de Cúcuta, se proyectaron las nuevas visiones sobre la modernización de la educación, especialmente oficial y pública, y la cultura nacional.

La educación en las primeras constituciones de la Nueva Granada

Desde el Acta de la Revolución del 20 de julio de 1810 en Santafé de Bogotá, se habla de la necesidad de la Constitución para alcanzar la felicidad pública y consolidar un Gobierno republicano y democrático dentro de un Estado de derecho, regido por una Constitución y por las leyes¹⁶ (Ocampo y Soler, 2012, pp. 85-86).

La primera Constitución política que se expidió en la Nueva Granada fue la de Cundinamarca, una Constitución monárquico-republicana que creaba a Cundinamarca como un Estado. Dicha Constitución fue promulgada el 4 de abril de 1811 por el presidente Jorge Tadeo Lozano. El título xi de esta Constitución lo dedicó a la instrucción pública, por medio de la cual se estableció que “en

¹⁶ Acta de la Revolución. 20 de Julio de 1810. Véase la obra: *Proceso histórico del 20 de Julio de 1810: Documentos* (1960). Banco de la República.

todos los poblados deberán establecer escuelas de primeras letras y dibujo, dotadas competentemente de los fondos a que corresponda, con separación de los dos sexos” (artículo 2). Y también señala que “los objetos de la enseñanza de estas escuelas serán leer, escribir, dibujar, los primeros elementos de geometría, y antes que todo, la Doctrina cristiana y las obligaciones y derechos del ciudadano conforme a la Constitución” (Pombo y Guerra, 1811, pp. 187-188 en Ocampo y Soler, 2012, p. 86).

La República de Tunja sancionó la primera Constitución republicana, el 9 de diciembre de 1811. Constitución que utilizó el término *República* y en la cual se definió la soberanía popular y se incluyeron los Derechos del Hombre y los Deberes de los Ciudadanos. En la sección VI dedicó los artículos constitucionales a la educación pública. Así señaló:

1. En todos los pueblos de la Provincia habrá una escuela en que se enseñe a los niños a leer, escribir, contar, los primeros rudimentos de nuestra santa religión y los principales deberes del hombre en sociedad. 2. En la capital habrá una Universidad en que se enseñe la Gramática española y latina, la filosofía, la moral, el derecho público y patrio y la religión. 3. Ni en las escuelas de los pueblos ni en las de la capital habrá preferencias ni distinciones entre blancos, indígenas y otra clase de gente. Lo que en este Estado distinguirá a los jóvenes, será su talento y los progresos que hagan en su propia ilustración. 4. La Legislatura dará los reglamentos correspondientes, procurando extinguir estos métodos bárbaros con que desde nuestra infancia se nos ha oprimido (*ibid.*, pp. 247-285).

La Provincia de Antioquia sancionó su Constitución el 12 de marzo de 1812. En esta Constitución, el título IX fue dedicado a la instrucción pública. Ordenó la apertura de escuelas de primeras letras en todas las parroquias de la provincia, para la enseñanza gratuita a los niños de Lectura y Escritura, Religión, Derechos del Hombre y los deberes del ciudadano, con los principios de Aritmética y Geometría. En los colegios y en la universidad, los jóvenes recibirán docencia en Gramática, Filosofía, Religión, Moral y Derecho patrio (Ocampo y Soler, 2012, pp. 86-97).

Esta Constitución fue reformada el 18 de julio de 1812. El título X lo dedicó a la instrucción pública, mediante la creación de escuelas de primeras letras y dibujo, con separación de los dos sexos en todos los pueblos. Los objetos de la enseñanza serían: leer, escribir, dibujar, los primeros elementos de geometría, la doctrina cristiana y las obligaciones y los derechos del ciudadano, expresados en la Constitución. También quedó establecido el fomento a las Ciencias, Agricultura, Industria, oficios, fábricas, artes, comercio, etc. Se proyectaba la fundación de un colegio de abogados y se organizarían las bibliotecas públicas. A los colegios de las comunidades religiosas se les estipuló que deberían seguir los planes de los colegios seculares y de la universidad pública (Pombo y Guerra, 1811, pp. 3-70).

El Estado de Cartagena de Indias promulgó la Constitución republicana el 14 de junio de 1812. En el título XII se encuentra lo relacionado con la instrucción pública:

La difusión de las luces y de los conocimientos útiles por todas las clases del Estado es uno de los primeros elementos de su consistencia y felicidad. El conocimiento y aprecio de los derechos del hombre, y el odio consiguiente de la opresión y la tiranía, son inseparables de la ilustración pública. Ella es, además, la que mejor iguala a todos los ciudadanos, les inculca y hace amables sus deberes, aumenta la propiedad individual y las riquezas del Estado, suaviza las costumbres y en gran manera las mejora, y previene los delitos; la que perfecciona el gobierno y la legislación; el fiscal más temible de los depositarios de la autoridad; el repuesto de hombres dignos de serlo: y en fin, lo amiga inseparable de la humanidad y de los sentimientos sociales y benéficos (artículo 10).

El 17 de julio de 1814 los payaneses aprobaron la Constitución de Popayán. Los artículos del 192 al 195 fueron dedicados a la educación e instrucción general (Restrepo Piedrahita, 1993, pp. 140-156). La Provincia de Pamplona aprobó un reglamento para su Gobierno provisorio, el 17 de mayo de 1815. Los criollos de Mariquita aprobaron la Constitución de su Estado, el 24 de junio de 1815. El título XXI de esta Constitución lo dedicó al fomento de la Literatura. El 31 de agosto de 1815 los neivanos resolvieron constituirse en Estado

soberano y para ello también aprobaron su propia Constitución (Restrepo Piedrahíta, 1993, pp. 187-202).

Como se deduce de lo anterior, los criollos neogranadinos tuvieron constituciones en las regiones, en varias de las cuales le dio mucha importancia a la instrucción pública y a los planes de estudio para las escuelas elementales, y en otras algunas sugerencias para los cursos en las primeras universidades, como el de la República de Tunja, que a través de su Constitución aspiró a tener una universidad en su capital (Ocampo y Soler, 2012, pp. 88-89).

Planes educativos de las Nieves y de la Provincia de Antioquia

El plan de estudios que aprobó el Cabildo de Santafé de Bogotá en 1809 para la educación de los artesanos de la Parroquia de Las Nieves, ubicada en un barrio de artesanos, refleja el interés por los cambios en la educación popular al final de la era colonial. Es el mismo que se manifestó unos años después en la Provincia de Antioquia, presentado por el maestro José Félix de Restrepo, en el cual se plasmó el anhelo de los criollos neogranadinos respecto a los cambios en la educación colonial. Este plan, que fue tomado como modelo para las escuelas que se establecieran en adelante, constituyó una alternativa de educación popular frente a los proyectos educativos elitistas, ya que a ella podían asistir todos los niños que solicitaran educación.

José Félix de Restrepo es reconocido no solo como un fecundo escritor¹⁷ sino como el organizador de la educación en La Gran

¹⁷ Autor de las obras: *Lecciones de Metafísica, Lecciones de Lógica, Lecciones de Física, Reglamento para las Escuelas de la Provincia de Antioquia* y de varios discursos, entre ellos los siguientes: *Discurso sobre la manumisión de los esclavos; Oración para el ingreso de los estudios de Filosofía en el Seminario de Popayán; Oración para inaugurar la cátedra de filosofía en el Colegio de San Bartolomé; Discurso de clausura del curso de filosofía en el Colegio de San Bartolomé; Observaciones sobre los últimos acontecimientos políticos de Colombia (1831)* y otros. Autor del “Proyecto de Ley sobre la manumisión de los esclavos africanos y sobre los medios de redimir sucesivamente a sus padres”, presentado en la República de Antioquia, en 1814, al presidente dictador don Juan del Corral, y del Proyecto de Manumisión, presentado al Congreso de Cúcuta en la sesión del 28 de mayo de 1821.

Colombia, pues fue quien organizó la primera reforma universitaria, con la creación de las universidades Centrales de Bogotá, Caracas y Quito y varias universidades regionales como la Universidad de Boyacá (Tunja), la Universidad del Cauca (Popayán) y la Universidad del Magdalena (Cartagena de Indias). Desde la época de la revolución de Independencia fue él quien presentó un plan educativo en Antioquia, en el cual planteó una educación práctica y experimental que debía ofrecer una formación útil para los nuevos ciudadanos. Recién pasada la Batalla de Boyacá, que le dio la independencia a nuestro país en 1819, después del triunfo patriota en la Batalla de Boyacá, el nuevo gobernador y comandante general de la Provincia de Antioquia, teniente coronel José María Córdova, lo comisionó oficialmente para hacer el *Reglamento para las Escuelas de la Provincia de Antioquia*, el cual fue entregado el 6 de diciembre de 1819 (Ocampo y Soler, 2012, p. 90). En su discurso de presentación del plan mencionó:

El maestro debe transmitir a sus alumnos el deseo de la sabiduría, la estimación y amor a las ciencias. Estudiará el genio y carácter de los niños para ponerse en estado de gobernarlos bien. Debe acostumbrar a los alumnos a la urbanidad del buen trato y amabilidad con los semejantes; evitar la terquedad y el espíritu de contradicción y de disputa; asimismo, sacrificar algo de sus propios derechos por la conservación de la paz [...]

El maestro debe infundir respeto, pero con tranquilidad y moderación, no permitiendo el tono áspero y defensivo [...]

En cada escuela de Antioquia habrá un director, los maestros y los pasantes, que le ayudarán en sus actividades didácticas (*ibid.*, p. 90).

En el reglamento para las escuelas de Antioquia se establecieron las reglas generales para la elección de maestros y la creación de escuelas. También mencionó el maestro José Félix de Restrepo lo siguiente:

Cuando los alumnos estén instruidos en las primeras letras, pasarán a la escuela de latinidad, comenzando por aprender las declinaciones, conjugaciones, reglas ordinarias de la sintaxis. Los alumnos leerán los autores antiguos y modernos, tanto poetas como oradores e historiadores, tales

como Virgilio, Horacio, Ovidio, Cicerón, Quinto Curcio, Tito Livio, etcétera. El maestro irá escogiendo los pasajes más selectos de las obras seleccionadas, haciendo que aprendan algunos a la letra, para que ejerciten la memoria y la llenen de expresiones y frases elocuentes, que adornen su estilo y perfeccionen la elocuencia natural, advirtiéndole que a Virgilio debe leerse casi todo; y de Cicerón no puede omitirse *Oraciones selectas, el Tratado del orador y los Diálogos de la vejez y de la amistad* [...]

Para facilitar y hacer más familiar la inteligencia de la lengua latina, el maestro obligará a los niños a hablar un rato en latín sobre algún punto de Historia o de Moral, tomado de algún pasaje de los autores que se hubiesen explicado. Los alumnos aprenderían de memoria los pasajes más selectos de los poetas, oradores e historiadores, para que conserven en el depósito de su memoria lo más precioso del genio y del talento [...]

Los estudios de Filosofía serían de tres años. El primero comenzaría por la Lógica; también se ocuparían los alumnos en los estudios de Aritmética, Geometría, Trigonometría y Álgebra.

El segundo se destinará a la Física y el restante a la Metafísica y filosofía moral; se preferirá las ciencias prácticas y útiles. Otro estudio que se tendría en cuenta en las escuelas de la Provincia de Antioquia sería el de Teología, alrededor de los Evangelios (*ibid.*, pp. 92-93).

Las acciones del maestro José Félix de Restrepo tuvieron impacto nacional al recomendar la exigencia para cada uno de los cantones del Estado una escuela de niñas, en que se enseñase el catecismo, a leer, escribir y contar medianamente; también los oficios domésticos, que tanto influyen en la tranquilidad de las familias (*ibid.*, p. 93), sumado a su recomendación sobre estudios superiores, concentrando las fuerzas educativas hacia la creación de una universidad (*ibid.*, p. 94).

La educación oficial en los orígenes de Colombia

En los primeros años de la vida de La Gran Colombia, el Estado nacional, integrado por la Capitanía de Venezuela, el Virreinato de la Nueva Granada y la Audiencia de Quito, que nació en el Congreso de Angostura el 17 de diciembre de 1819, sus dirigentes se preocuparon por delinear una educación para la consolidación de la

nacionalidad. Desde recién fundada la República, tanto su presidente, el Libertador Simón Bolívar como su vicepresidente, el general Francisco de Paula Santander, consideraron a la educación como aquella fuerza espiritual para la formación de las jóvenes generaciones y como el único camino para alcanzar la libertad y la independencia ideológica y cultural (iv Coloquio Colombiano de Historia de la Educación, 2001).

La oficialización de escuelas, colegios y universidades; la introducción del método lancasteriano de *enseñanza mutua*, el benthamismo político con foco en la utilidad pública, y, en síntesis, la Modernidad y la Ilustración en la nueva educación republicana se convirtieron en las bases fundamentales para la educación, considerando como muy importante su popularización y oficialización para organizar democráticamente el nuevo Estado, los pilares de la preocupación educativa en los orígenes nacionales de Colombia y en general de Hispanoamérica. Fue por ello que mientras el Libertador acometía acciones militares para la liberación de otros territorios americanos, el vicepresidente Francisco de Paula Santander tuvo dentro de sus principales preocupaciones la educación en todos sus grados y la institucionalización de la formación de los maestros para la educación elemental, promoviendo el funcionamiento tanto de escuelas primarias como superiores (Ocampo y Soler, 2012, p. 97).

Como se ha comentado anteriormente, desde finales del siglo XVIII y en los primeros años del siglo XIX la educación se encontraba en crisis en el Nuevo Reino de Granada y en general en Hispanoamérica. Desde la suspensión de los colegios de los jesuitas en 1767 por decisión del rey Carlos III, se registró una crisis ideológica en la mayor parte de los establecimientos educativos y en las políticas educativas de los gobiernos coloniales. La crítica a la metrópoli española por el descuido en las políticas educativas para las colonias, se constituyó en uno de los elementos de protesta que encendieron la llama de la independencia (Rojas, 1913 y Ocampo, 1987).

Instrucción para formar una conciencia nacional

La anhelada conciencia nacional por medio de la educación fue considerada como el pilar que garantizaría la continuidad del naciente sistema republicano y que daría continuidad y estabilidad al sistema político. La instrucción fue cimentada sobre concepciones ideales de patria, nación y Estado. En este sentido el Estado y la nación serían vistos como compañeros inseparables; la nación era concebida como unidad política, cimentada sobre la lealtad de sus ciudadanos (Ocampo y Soler, 2012, p. 109).

Desde antes de la independencia de nuestro territorio, el Libertador Simón Bolívar planteó en su *Carta de Jamaica* el ideario de lo que sería la nación, cuando escribió:

La Nueva Granada se unirá con Venezuela, si llegan a convenirse en formar una república central... esta nación se llamaría Colombia, un atributo a la justicia y gratitud al creador de nuestro hemisferio... es muy posible que la Nueva Granada convenga con el reconocimiento de un gobierno central, porque es en su extremo adicta a la federación (Bolívar en Ocampo, 1981, p. 154).

Desde el Congreso de Angostura, que tuvo lugar en la ciudad de la Capitanía de Venezuela del mismo nombre, el Libertador actuó como jefe supremo de la República de Venezuela y capitán general de los ejércitos de la Nueva Granada y Venezuela y bajo tal responsabilidad traza el derrotero para la creación de las instituciones de la naciente República, con ideas de unidad para toda América. Una vez finalizado el Congreso de Angostura, el Libertador emprendió la Campaña de la Nueva Granada con la cual se logró la libertad de nuestro país el 7 de agosto de 1819¹⁸.

¹⁸ Colombia fue el nombre propuesto por el Libertador en el Congreso de Angostura e inclusive en su *Carta de Jamaica*. En este texto se emplea el término Gran Colombia para referirse a la República creada a principios del siglo XIX, para diferenciarlo de la República actual, lo cual historiográficamente se ha venido aceptando.



Campana de Nueva Granada 1819

Fuente: Velásquez Restrepo, Jorge Hernán. *Bolívar hasta la Batalla de Boyacá* (2019). Bicentenario República de Colombia 1819-2019, Vol 3, p. 27

Los ciudadanos del nuevo Estado republicano requerían no solo educación popular, sino educación para sus futuros gobernantes, pues el número de personas letradas era escaso, resultado de la crisis educativa que se había iniciado desde 1767, “cuando la pragmática sanción de Carlos III suspendió los colegios más importantes del Nuevo Reino de Granada, sostenidos y dirigidos por los jesuitas, entre los que se encontraban los colegios de Tunja, Cartagena, Popayán, Buga, Mompós y Santafé de Antioquia” (Ocampo, 1978, pp. 16-17).

Buena parte de las personas que habían sido educadas intelectualmente fueron patriotas que perecieron durante las guerras de independencia, dejando un gran vacío cultural. A su vez y como consecuencia de los sucesos insurreccionales de la lucha emancipadora, buena parte de las instalaciones educativas destinadas para impartir educación e instrucción fueron utilizadas frecuentemente como cuarteles y cárceles en distintas ciudades, como Bogotá y Popayán (Ocampo y Soler, 2012, pp. 111-112).

El general Francisco de Paula Santander planteó la instrucción pública como un deber de la sociedad y como una obligación del Estado. Sus medidas contemplaron la creación, a partir de 1821, de un proyecto de instrucción pública, a través de leyes expedidas por el Congreso, con las cuales el Estado se convirtió en el garante y único protector de la educación.

Una de las modificaciones tuvo que ver con el pensamiento religioso minando el poder de la Iglesia y de los conventos. La ley de supresión de conventos menores se expidió con el fin de “promover la instrucción pública, como uno de los medios más poderosos y seguros para consolidar la libertad e independencia” (*Gaceta de la ciudad de Bogotá*, 1821, p. 403). En la Villa del Rosario de Cúcuta, en 1821, se dispuso la siguiente ley sobre supresión de conventos:

1. Que, por varias disposiciones antiguas, tanto pontificias como de los reyes de España, estaba prohibida la subsistencia de los conventos de regulares en que no haya por lo menos ocho religiosos.

2. Que estas disposiciones tuvieron por objeto el que la disciplina regular no se relajase, como ordinariamente sucede, en los pequeños conventos en que no haya el número expresado, de donde se originan males gravísimos a la religión, y a la moral pública, decreta lo siguiente:

Artículo 1. Se suprimen todos los conventos de regulares que el día de la sanción de esta ley no tengan por lo menos ocho religiosos de misa, exceptuando solamente los hospitalarios.

Artículo 2. Los edificios de los conventos suprimidos se destinarán con preferencia por el gobierno para colegios o casas de educación y los restantes para otros objetos de beneficencia pública. Todos los bienes, muebles raíces, censos, derechos y acciones que la piedad de los fieles había dado a los mencionados conventos, se aplican para la dotación y subsistencia de los colegios o casas de educación de las respectivas provincias a quienes pasaran con todos los gravámenes impuestos por los fundadores.

Artículo 3. En las provincias que haya en la actualidad colegios o casas de educación competente, podrá fundarse otra en un lugar proporcionado. De lo contrario, los bienes, casas y rentas de que habla el artículo anterior se aplicarán a dar suficiente dotación a los colegios ya fundados, lo que hará el poder ejecutivo previo los informes necesarios.

Artículo 4. Se prohíben absolutamente desde el día de sanción de esta ley todas las redenciones de censos y enajenaciones de bienes, muebles, raíces, derechos y acciones pertenecientes a los conventos regulares que no tengan el número asignado del artículo 1°. declarándose nulas, de ningún valor o efecto.

Artículo 5. El poder ejecutivo procederá al cumplimiento de esta ley, de acuerdo con los respectivos ordinarios eclesiásticos en todo aquello que se deba intervenir esta jurisdicción, y allanar cuantas dificultades se presenten, consultando al próximo congreso los puntos legislativos. Comuníquese al poder ejecutivo para su cumplimiento.

Dado en el Palacio del Congreso General de Colombia en la Villa del Rosario de Cúcuta a 28 de julio de 1821 (*ibid.*, pp. 113 -114).

La pugna entre el poder moral y el poder político, convirtieron a la instrucción pública en un instrumento ideológico sobre el que se establecerían prácticas de comportamientos regulados desde el Estado.

Instrucción pública bajo el patronato estatal

Tan solo siete meses después de haber planteado Simón Bolívar la creación de la República de Colombia, y actuando ya en calidad de presidente, decretó medidas sobre la educación pública de la joven república liberal, medidas que según su parecer serían “el principio más seguro de la felicidad general, y la más sólida base de la libertad de los pueblos” (Yanes, 1990 en López, 1993, pp. 3-4).

Bajo estos principios, el Estado mantendría los ideales educativos en estrecha relación con el tipo de sociedad que quería formar, legitimándolos en la escuela pública, donde se lograría la transformación del vasallo colonial en defensor de una nueva patria. Por tal razón, las bases de la educación estuvieron fundamentadas sobre la homogeneización ideológica bajo la dirección estatal, instruyendo principalmente en los deberes para con el Estado (Ocampo y Soler, 2012, pp. 114-115).

Parte de las nuevas medidas estuvieron enfocadas a la reparación o reconocimiento a los hijos de los patriotas independentistas, que habían perdido la vida en la gesta libertadora, quienes habían dejado “una multitud de niños desgraciados, que por ser sus virtuosos padres inmolados en las aras de la patria por la crueldad

española, no tienen otro asilo, ni esperanza para su subsistencia y la educación, que la República” (*ibid.*).

En consecuencia, se dispuso lo siguiente: “por ahora no se recibirán en el colegio otros niños, que los huérfanos de padres que hayan sido sacrificados a la patria por los españoles en los patíbulos y cadalsos y en los campos de batalla” (*ibid.*). Esta medida simbólica abrió las posibilidades de educación a segmentos de población vulnerables y desposeídos. Para poner en funcionamiento este proyecto de educación popular, el nuevo Estado adoptó medidas para su financiamiento y sostenimiento, recurriendo a fondos de particulares a favor de la educación pública. Las estrategias para sostenerla pueden leerse en el siguiente fragmento relacionado con su aplicación en Santafé de Bogotá y el cual fue puesto como ejemplo a seguir en las provincias:

el convento abandonado por los padres capuchinos en esta capital será en adelante un colegio de educación para los huérfanos, expósitos, o pobres. Los fondos para el colegio serán los veinticuatro mil doscientos pesos que testó a favor de la educación pública el doctor Juan Ignacio Gutiérrez y todos los que pertenecían antes al convento, y de comunidad de capuchinos (*ibid.*).

Hacia 1820, los colegios bajo el patronato estatal y como instituciones representativas del sistema republicano, estarían a cargo de “un director encargado especialmente de su dirección, economía y policía interior [...] el director, así como todos los maestros de instrucción, serán elegidos y nombrados por el Gobierno” (*ibid.*, pp. 115-116).

El razonamiento político de lealtad hacia el Estado, inculcando en los niños un espíritu nacional de amor a la patria, procuraba la construcción de una nueva ciudadanía. Con el Decreto del 5 de julio de 1820 sobre la dirección y gobierno de los colegios establecidos en la República se reafirmaría la prioridad de la educación en los siguientes términos: “Que la educación civil y literaria de la juventud es uno de los primeros y más paternales cuidados del gobierno” (*Gaceta de la ciudad de Bogotá*, 1820, p. 136).

La reforma educativa en los colegios y seminarios se fue realizando de manera gradual, homogeneizando los métodos y el régimen de enseñanza bajo la dirección estatal y dándole comienzo al proceso secular de la educación, pues ahora los colegios seminarios serían regidos por el Gobierno con rectores y maestros dependiendo de él y no por la autoridad eclesiástica. La aplicación de esta medida se extendió a nivel de los departamentos.

Política pública educativa y representación política

El sistema nacional de enseñanza estuvo inspirado en la educación como un derecho universal y un deber del Estado: “que la instrucción pública es el medio más fácil para que los ciudadanos de un Estado adquieran el conocimiento de los derechos y deberes que tiene una sociedad” (Osorio, 1969, p. 154).

Autores con principios liberales como Locke —tolerancia, derechos naturales, gobierno representativo—, Montesquieu —división de poderes— y Rousseau —ley como expresión de la voluntad general— se constituyeron en inspiración para las primeras declaraciones de los Derechos del Hombre y las constituciones. La visión idealista de representación popular como espejo de la voluntad del pueblo y de un Gobierno representativo, se nutrió del ideario civilista y legalista de Santander, quien orientó la instrucción pública por igual a hombres y mujeres de las clases populares y también con una atención particular a la instrucción de los indígenas, en cuyo favor dictó varias providencias (Ocampo y Soler, 2012, p. 118).

Pensamiento republicano liberal y educación: lancasterianismo y benthamismo y las políticas educativas sobre los métodos de enseñanza en La Gran Colombia

En la segunda década del siglo XIX, las reformas a la educación se convirtieron en una necesidad cultural y política en la organización institucional, para lo cual tanto el Libertador Simón Bolívar como

su vicepresidente, el general Francisco de Paula Santander disponían de información, conocimientos y relaciones que les permitiría programar y llevar a cabo reformas significativas en este campo.

El método lancasteriano y el sistema monitorial en la educación

Una de las corrientes pedagógicas con mayor aceptación en los años iniciales de la vida independiente de nuestro país fue la *escuela de enseñanza mutua*, comúnmente denominada escuela lancasteriana, cuyo nombre derivó del apellido de uno de sus principales difusores, el pedagogo inglés Joseph Lancaster (1778-1838). Las ideas lancasterianas penetraron en Colombia en la época de la Independencia. Se recuerda la reunión en una tarde de septiembre de 1810, cuando en la residencia inglesa del precursor don Francisco Miranda, el joven Simón Bolívar escuchó entusiasmado al famoso pedagogo inglés Joseph Lancaster (Ocampo, 2012, p. 29). Probablemente a esa reunión el Libertador se hiciera acompañar de quienes estuvieron con él en su viaje a Londres: Luis López Méndez y Andrés Bello, quien haría de traductor, pues el libertador no tenía perfecto dominio del inglés (Velásquez Restrepo, 2019, p. 23).

El método de enseñanza mutua, también llamado sistema monitorial, se realizaba por medio del empleo de los propios niños como maestros, que eran liderados por un monitor y su maestro. Dicho método fue ideado inicialmente por el educador escocés Andrew Bell (1753- 1832). Con la protección de Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, el sistema lancasteriano se introdujo en Colombia en las escuelas de primeras letras, desde 1820 (*ibid.*, pp. 30-31). Las obras fundamentales de estudio fueron *Improvements in Education* de Joseph Lancaster y *Manual of Instrucción* de Andrés Bello. En Colombia, Fray Sebastián Mora practicó por primera vez el método lancasteriano, auspiciado por el vicepresidente Santander, quien le encomendó la organización de las escuelas de enseñanza mutua. Al mismo tiempo designó al profesor francés Pedro Commetant para la elaboración del material pedagógico, especial para este sistema.

El Colegio de Boyacá, fundado por el vicepresidente Santander en 1822 fue el primero que se consolidó en Colombia como institución educativa pública y oficial. En el Decreto 55 del 17 de mayo

de 1822, con el cual se fundó este colegio oficial, se estableció “una escuela de primeras letras bajo el método lancasteriano, una cátedra de gramática castellana, latina y retórica, y otra de filosofía, debiéndose ocupar estas cátedras por oposición o indistintamente por seculares, eclesiásticos o regulares” (artículo 4).

En el método lancasteriano que se estableció en las escuelas de primeras letras, se planteó el sistema monitorial, según el cual el alma de la enseñanza no es el maestro, sino el monitor y el alumno. Así, el maestro se convierte en la rueda de una gran máquina de enseñanza. Los maestros daban sus instrucciones a los monitores y estos la practicaban con sus alumnos-compañeros. En algunos casos se imponía la disciplina de “la letra con sangre entra y la labor con dolor”. Además de los monitores, existían los inspectores, quienes se encargaban de la vigilancia y de la distribución de los útiles de enseñanza. El severo sistema de castigos y premios mantenía la disciplina entre alumnos y monitores (Ocampo, 2012, p. 31).

En la vida de la escuela se daba mucha importancia a la emulación, la promoción y la sanción. Cada mes se hacían los exámenes de promoción, hechos por los monitores y los resultados eran presentados al maestro. A los niños se les ubicaba de acuerdo con su aprendizaje: el niño más aventajado ganaba el título de “primer niño”, cuando este fallara se pasaba a quien hubiese ganado; de esta manera era un método de emulación. Para corregir a los más desaplicados se les colocaba el cartel de “niño conversador”, “niño perezoso” o “niño puerco”. Todo ello era aplicado por los monitores a sus compañeros, al maestro le tocaba solamente encargarse del control general.

Las obras del pedagogo británico Joseph Lancaster *Mejora del sistema educativo* (1805) y *El sistema educativo británico* (1810), debieron de ser utilizadas en un principio por los docentes como guía para la aplicación de dicho método, que tendría entre otras de sus ventajas que no llevaría involucrada ninguna influencia religiosa, ni ideológica. En Colombia el *Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños*, fue editado en Bogotá en 1826. El Congreso de Cúcuta de 1821 oficializó el método para todas las capitales de provincia y parroquias de la naciente República, siendo el vicepresidente Francisco de Paula Santander el fundador

de las escuelas con el nuevo método. La Ley del 6 de agosto de 1821 autorizó al poder Ejecutivo para el establecimiento de las Escuelas Normales, con el método de enseñanza mutua:

Se autoriza al Poder Ejecutivo para que mande a establecer en las primeras ciudades de Colombia escuelas normales del método lancasteriano o de enseñanza mutua, para que de allí se vaya difundiendo a todas las provincias. Podrá hacer de los fondos públicos los gastos necesarios para el cumplimiento de estos artículos (artículo 15).

Mediante el Decreto del 26 de enero de 1822, el vicepresidente Santander estableció las Escuelas Normales con el método lancasteriano o de enseñanza mutua en Bogotá, Caracas y Quito y ordenó el envío de jóvenes de Cundinamarca, Boyacá, Magdalena, Cauca y Panamá para su instrucción con este método. Así mismo, estableció que dichos jóvenes, a su regreso, instruirían lo que hubieran aprendido en sus parroquias (Ocampo, 2012, pp. 32-33).

En el plan de estudios del 3 de octubre de 1826 se ordenó la creación de las escuelas de enseñanza mutua en todas las capitales de provincia y parroquias, y el establecimiento de las siguientes materias en el plan de estudios: Escritura, Moral, Religión, Constitución del Estado, Urbanidad, principios de Gramática y Ortografía castellana, Aritmética, Geografía, Agrimensura, Geometría, Veterinaria y Agricultura.

La principal Escuela Normal lancasteriana fue organizada por el vicepresidente Santander en Bogotá, y desde ella se proyectó a maestros a todo el país. El padre Sebastián Mora organizó una escuela de enseñanza mutua para monitores en Popayán, en 1823. El mayor número de escuelas lancasterianas fueron fundadas en las provincias de Bogotá y Tunja.

El benthamismo y sus estudios en la educación superior

Las ideas del benthamismo político, basadas en el principio de utilidad pública y la reforma radical de la sociedad, también fueron introducidas por el vicepresidente Santander en los colegios y universidades de La Gran Colombia. Las obras del filósofo inglés

Jeremías Bentham, *Tratado de Legislación y Tratado de Economía, An Introduction to the Principles on Moral and Legislation, Rationale of Judicial Evidence* entre otras, se convirtieron en los textos para la enseñanza del Derecho. Lo que se conoció como *el principio de utilidad y la reforma radical de la sociedad* se convirtieron en las ideas centrales del benthamismo político. Según Bentham, la política debe entenderse como todo aquello que asegura la felicidad para el mayor número de personas.

Lo anterior, sumado a la búsqueda de un sistema racional en la legislación, una administración eficaz y la organización de la economía estatal, deben ser consideradas como la vía para lograr mayor felicidad para el mayor número de gentes, a través de la legalidad (Ocampo, 2012, pp. 33-34).

El general Santander, en el Decreto del 8 de noviembre de 1825 dispuso que: “los catedráticos de derecho público enseñarán los principios de derecho político constitucional por Constant Lepage, los principios de legislación por Bentham y el derecho público internacional por la obra de Watel”.

Bentham transmitió el ideario radical de la laicidad y justificó las libertades de los individuos en función del bienestar y en la búsqueda del mayor placer y la máxima felicidad. El bienestar de la sociedad se realizará con educación libre, empleo garantizado, salario mínimo, subsidio de enfermedad y seguro de vejez.

El principio de utilidad pública para asegurar la máxima felicidad de las mayorías, y la nueva moral en función de la búsqueda del placer y la felicidad, se convirtieron en los ejes de una polémica entre radicales y tradicionalistas, no solo en la naciente República, sino a nivel mundial. Los críticos de Bentham atacaron el hedonismo como doctrina, según la cual el placer determina el valor ético de la acción, y defendieron la moral cristiana, el sacrificio y la perfección para llegar a la felicidad (Ocampo, 2012, pp. 34-35).

Las tesis del benthamismo político fueron estudiadas en las universidades colombianas, especialmente en las universidades Centrales de Bogotá, Caracas y Quito, y las que se fundaron en las provincias: La Universidad del Cauca en Popayán, la Universidad de Boyacá en Tunja, y la Universidad del Magdalena y del Istmo, en

Cartagena. Alrededor de estas tesis surgieron numerosos ataques del clero en los púlpitos y aparecieron libelos y periódicos con numerosas declaraciones para endilgar al Gobierno su laicismo y sus ataques a la moral y las costumbres (*ibid.*, p. 36).

Al mismo tiempo también surgieron en Colombia los partidarios de dichas doctrinas, entre ellos el doctor Vicente Azuero, quien las enseñó en el Colegio de San Bartolomé. Otro intelectual civilista partidario de las ideas de Bentham fue el jurista Ezequiel Rojas, natural de Miraflores (Boyacá), quien en sus obras *Filosofía moral, Tres lecciones de filosofía, Derecho de propiedad* y otras, defendió las tesis de Bentham, así como en varios estudios sobre el racionalismo y la libertad expuso sus ideas contra los fanatismos religiosos (*ibid.*).

Los defensores de Bentham consideraron también necesaria la formación científica sobre la legislación universal, como indispensable para poder organizar jurídicamente el Estado colombiano y atribuyeron el fanatismo de los tradicionalistas a la defensa ciega de la religión y el producto de la ignorancia (*ibid.*).

Ante las presiones del clero y buena parte de la población, el Libertador Simón Bolívar suspendió la enseñanza de las doctrinas de Jeremías Bentham en las universidades de La Gran Colombia en 1828, lo cual solo vino a ser restablecido en 1835 por el general Francisco de Paula Santander cuando desempeñó la función de presidente de la República y estableció la cátedra de legislación de Bentham en las universidades de la Nueva Granada (*ibid.*).

Las políticas educativas de Santander

Desde 1820, el vicepresidente de la República de Colombia, Francisco de Paula Santander venía preparando disposiciones sobre la educación pública y una prueba de ello fue el decreto que expidió al respecto el 6 de octubre de 1820 donde señaló que:

La instrucción pública es el medio más fácil para que los ciudadanos de un Estado adquieran el conocimiento de los derechos y deberes que tiene la sociedad, y que el gobierno está obligado a proporcionar a los

gobernados esta instrucción, que contribuye al bienestar de los individuos y a la felicidad de todos (Ley Orgánica de Estudios de Colombia, 1826, p. 211).

Dicho decreto ordenó la obligatoriedad de la educación primaria para los niños entre los cuatro y los doce años y proscribió la férula y los azotes como castigo. Ordenó que, en los pueblos de blancos, las escuelas públicas fueran costeadas por los vecinos; en cambio, los pueblos de indígenas tendrán escuelas costeadas por el Estado. Como se puede observar, este fue el punto de partida de la popularización y oficialización de la educación con un enfoque democrático. Así, la educación se convirtió en uno de los pilares de la República de Colombia para la organización del nuevo Estado nacional, con un modelo democrático y republicano.

Las acciones emprendidas por el general Francisco de Paula Santander a favor de la educación hicieron que, además de otros calificativos más conocidos, fuera llamado también *El fundador de la educación pública en Colombia*. Le dio mucha importancia al *civilismo* como expresión del espíritu de un pueblo que ha seguido los lineamientos de un “Estado de Derecho”, regido por la Constitución y las leyes. Su pensamiento y acción en la educación fue decisiva en la consolidación de las escuelas, colegios y primeras universidades oficiales y públicas (Ocampo y Soler, 2012, pp. 119-120).

El vicepresidente Santander le dio mucha importancia a la fundación de grandes colegios en las provincias, con una filosofía civilista por esencia y con una fuerza espiritual humanista y pragmática para la formación de las nuevas generaciones que surgieron después de la revolución de Independencia.

El Congreso de Cúcuta, en la sesión del 28 de julio de 1821, aprobó la ley de educación que creó colegios y casas de educación en cada una de las provincias, suprimió los conventos regulares con menos de ocho religiosos, cuyos edificios fueron destinados a grandes colegios y casas de estudios en dichas instalaciones; ordenó la creación de por lo menos una escuela de primeras letras en todas las ciudades villas, parroquias y pueblos que tuvieran más de cien vecinos; reformó los antiguos planes educativos y los unificó en el

territorio nacional, lo cual contrastaría con la educación colonial de carácter privado y religioso. Con lo anterior se pretendía oficializar la enseñanza, lograr su secularización y regionalizarla. En la Ley de Educación de dicho Congreso se ordenó que cada colegio o casa de educación tendría una escuela de primeras letras y por lo menos dos cátedras entre la Gramática, la Filosofía y las Matemáticas (*ibid.*, p. 100).

Entre los colegios reorganizados o creados en la época se destacan: el Colegio de Boyacá en Tunja; el Colegio de Antioquia en Medellín; el Colegio de San Simón en Ibagué; el Colegio de Santa Librada en Cali; el Colegio de Pamplona; el Colegio del Istmo en Panamá; el Colegio de Guanentá en San Gil; el Colegio de Santa Marta; el Colegio de Guayana en Santo Tomás de Angostura; el Colegio de Cumaná; el Colegio de Cartagena; el Colegio del Socorro, y el Colegio de Pasto. Asimismo, las casas de educación en Valencia, Trujillo, Tocuyo, Ocaña, Vélez, Guanare y Jesús, María y José en Chiquinquirá. Se fortalecieron también los colegios de Bogotá, Caracas, Quito, Popayán y Mérida.

En lo relacionado con el Colegio de Boyacá, se destaca que fue el primer establecimiento público y oficial en Colombia, pues se creó oficialmente el 17 de mayo de 1822. En su decreto de fundación figuraron don José Manuel Restrepo como secretario del Despacho del Interior. El 21 de mayo de 1825 se estableció la cátedra de Derecho, la primera de orden universitario, seguida por la cátedra de Medicina el 14 de octubre de 1825 y la de Derecho Canónico el 8 de noviembre del mismo año (*ibid.*, pp. 38-54).

En dichos colegios se buscó la integración de los diferentes niveles de la enseñanza, pues a la vez que se organizaron los colegios de segunda enseñanza, se les adscribieron las escuelas de primeras letras, con una labor educativa alrededor del método lancasteriano de enseñanza mutua, que ya se estaba generalizando en todo el país y mediante el cual se establecía la interacción de profesores y alumnos con la coordinación de un estudiante aventajado (monitor) y su maestro. Las cátedras universitarias de Derecho Civil, Derecho Canónico y Medicina sirvieron de base para la fundación de las universidades en La Gran Colombia (*ibid.*, p. 123).

Los colegios santanderinos: una experiencia de la gestión pública estatal

Los colegios republicanos de principios del siglo XIX eran escuelas de educación secundaria donde se les enseñaba a los estudiantes latín, Filosofía, Teología, Derecho Civil y Derecho Canónico. En 1767 funcionaban catorce instituciones de educación secundaria en la Nueva Granada, pero luego de la expulsión de los jesuitas, solo permanecieron activos cuatro colegios (Restrepo, 1885, p. 16 en Ocampo y Soler, 2012 p. 125).

En 1810 solo se alcanzaron a tener once colegios en el amplio territorio neogranadino: dos en Bogotá, dos en Quito, uno en Caracas, Popayán, Mérida, Cuenca, Panamá, Cartagena y Santa Marta, siendo los más frecuentados los de Quito, Bogotá y Caracas (*ibid.*, p.126).

La escasez de colegios fue una de las principales problemáticas a superar una vez establecida la República. El gran proyecto educativo comenzó en la capital del virreinato, desde la realización del Congreso de Cúcuta, el 6 de agosto de 1821 durante el cual se aprobó la Ley de Educación, que contempló crear colegios o casas de educación en las capitales de las provincias, con planes provisionales de estudio, similares a los de los colegios de la capital, los cuales habían sido reformados mediante el Decreto del 26 de octubre de 1820. A partir de la citada ley, se decretó la creación de los siguientes colegios:

Colegio de Boyacá (17 de mayo de 1822); Colegio de Antioquia (9 de octubre de 1822); Colegio de San Simón en Ibagué (21 de diciembre de 1822); Colegio Santa Librada en Cali (29 de enero de 1823); Colegio de Pamplona (6 de marzo de 1823); Colegio del Istmo de Panamá (6 de octubre de 1823); Colegio San José de Guanentá (22 de mayo de 1824); Colegio de Cumaná (27 de octubre de 1824); Colegio de Cartagena de Colombia (8 de noviembre de 1824); Colegio del Socorro (15 de enero de 1826); Colegio de Pasto (2 de junio de 1827); Colegio de Santa Marta (24 de mayo de 1824). El colegio de San José de Guanentá formó parte de los nuevos colegios que se crearon luego de la expulsión de los jesuitas.

Los colegios habrían de acogerse al método impulsado en 1820 por fray Sebastián Mora, que fue publicado por el diario oficial de *La Gaceta de Colombia*, de la siguiente manera:

El religioso franciscano Sebastián Mora [...] estableció por primera vez el método lancasteriano en el miserable pueblo de Capacho en el año de 20. El mismo religioso, protegido del vicepresidente de Cundinamarca, fundó la primera escuela de esta capital en septiembre del año de 21, que después perfeccionó Pedro Comettant conducido de Francia por el señor Revenga.

Bajo su dirección y conforme al decreto del gobierno de 26 de enero de este año, adquirieron los conocimientos necesarios en este sistema muchos ciudadanos que hoy presiden las escuelas de Lancaster de las provincias de Tunja y Antioquia, y de algunas parroquias de la de Bogotá (*La Gaceta de Colombia*, 1822 en Ocampo y Soler, 2012, pp. 126-127).

Efectivamente fueron las provincias de Tunja y Antioquia y algunas parroquias de Bogotá las pioneras en la aplicación de este método como se lee en el decreto de educación del colegio de Boyacá. Según un informe provisional de *La Gaceta de Colombia*, en la provincia de Bogotá, en 1823, aplicaban el método lancasteriano las siguientes escuelas:

una en el barrio de la Catedral, otra en la parroquia de las Nieves, otra en el colegio de Universidad, [*sic*] y otra en el convento de San Francisco; en las parroquias de Usaquén, de Zipacón, Serrezuela, Cáqueza, Choachí, Zipaquirá, Ubaté, Nemocón, Cota, Guaduas, La Vega.

Por el método antiguo están establecidas en las parroquias de Fontibón, Bosa, Bogotá, Bojacá, Negativa, Facatativá, Fómeque, Ubaque, Chipaque, Fosca, Une, Chocontá, Machetá, Tibirita, Mantal, Gachetá, Chipasaque, Guasca, Guatavita, Cogua, Gachancipá, Chía, Tabio, Villeta, Quebradanegra, Chaguaní, Fusagasugá, Melgar, Soacha, Cajicá, Cucunubá, Suesca, Fúquene (*La Gaceta de Colombia*, 1823, No. 94).

Igualmente, solo aplicaban aquel método en 1823:

la villa de Medellín y la ciudad de Rionegro. Las demás parroquias que conformaban la provincia de Antioquia empleaban el método antiguo; las siguientes parroquias aún no habían puesto en práctica el método lancasteriano: Belén, San Cristóbal, Estrella, Envigado, Amagá, Titiribí, Hato Viejo, Copacabana, Barbosa, Iguanacita, Antioquia, Sopetrán, San Jerónimo, Cañasgordas, Sabanalarga, Buriticá, Urrao, Sacaopal, Guame, San Vicente, Lachapa, Concepción, Santo Domingo, Ceja, Retiro, Pereira, Abejorral, Sansón, Aguadas, Sabaletas, Marinilla, Peñol, Carmen, Santuario, Baos, Santa Rosa, San Pedro, Yarumal, Claras, Don Matías, Zaragoza, Remedios, Yolombó, Cancán, San Bartolomé (*La Gaceta de Colombia*, 1822 en Ocampo y Soler, 2012, pp. 127-128).

En el proceso de unificación del método de enseñanza existía una lógica única de cohesión social nacional. Se estableció un plan de estudios uniforme en todos los colegios y casas de educación, plan formado para el “Gobierno supremo”, que también se encargó de la reforma a las constituciones particulares de los colegios ya existentes.

En los colegios de las provincias que puedan verificarlo, habrá también una cátedra de Derecho Civil Patrio, del Canónico y del Natural y de Gentes, una de Teología Dogmática, o cualesquiera otras que establezca la liberalidad de los vecindarios, con aprobación del supremo gobierno (Ley 6 de agosto de 1821).

Las casas de educación usualmente combinaban la educación primaria con la secundaria, mientras que los colegios ofrecían formación secundaria y también educación superior. No obstante, esta distinción, entre 1820 y 1826 la mayoría de los colegios solo contaba con recursos para satisfacer las necesidades de la educación secundaria (Ocampo y Soler, 2012, pp. 128-129).

Por disposición particular, se suprimieron en Tunja las escuelas públicas de primeras letras que funcionaban en los conventos de Santo Domingo, San Francisco y San Agustín, quedando a cargo del Colegio de Boyacá. Esta determinación explica la práctica tradicional de las órdenes religiosas de mantener escuelas primarias gratuitas en sus conventos. La nueva disposición le trasladaría por

decreto estas atribuciones a los colegios, aunque algunos ya operaban con escuelas primarias anexas.

Las rentas que se aplicaban al colegio eran todas las que por ley se habían señalado para el sostenimiento de colegios, excepto el aporte por cada joven interno en el colegio, establecido en la suma de ochenta pesos anuales (*La Gaceta de Colombia*, No. 34, en Ocampo y Soler, 2012, p. 120).

El éxito institucional de estos colegios fue reconocido en el primer certamen público, el cual puede recrearse de la siguiente manera:

El 9 [sic] pasado presentaron en la ciudad de Tunja los jóvenes del colegio de Boyacá y escuela lancasteriana, el primer certamen. Apenas hace cuatro meses que se dio principio a la enseñanza en aquellos establecimientos y en poco tiempo sus alumnos han adquirido conocimientos que sorprendieron a los circunstantes. Los filósofos manifestaron inteligencia en la traducción de la lengua inglesa y francesa, los gramáticos en la latina, los discípulos de la escuela en leer y escribir, y todos en la aritmética, respondiendo además con acierto y desembarazo a las preguntas que por diferentes personas se les hicieron en sus respectivas facultades. Según informes que tenemos, los progresos de esta juventud son debidos al celo e interés que los preceptores han tomado en su educación (*La Gaceta de Colombia*, No. 72).

Por su parte, el Colegio de Antioquia funcionaba en la villa de Medellín, en un edificio del convento extinto de la orden de San Francisco. Allí, los estudiantes se regían por el plan provisorio conforme al régimen establecido en los colegios de la capital, recibiendo clases de Gramática española, latina, principios de Retórica, y de Filosofía y Mineralogía (Ocampo y Soler, 2012, p. 130). Los estudiantes a su vez debían pagar 125 pesos por un año escolar, tal como se lee en el régimen interior del colegio, “deberá pagar por sus alimentos todo joven que viva dentro del colegio” (*La Gaceta de Colombia*, No. 54^a, en Ocampo y Soler, 2012, p. 131). A un año de la creación del Colegio de Antioquia, *La Gaceta de Colombia* informó en su edición número 107 que el colegio contaba con veintidós filósofos, ocho gramáticos y 135 jóvenes en la escuela lancasteriana (Ocampo y Soler, 2012, p. 131).

En otro lugar de la geografía nacional, en la provincia de Mariquita, se estableció el Colegio San Simón, destinándose para su establecimiento el convento suprimido de Santo Domingo, con todos sus anexos. El colegio funcionaba conforme a las disposiciones generales relacionadas con planes de estudios, régimen interno, manejo económico y directivo, conservando algunas disposiciones particulares en cuanto al manejo recaudador y sueldos de los directivos y profesores, así como el pago escolar anual por parte de los estudiantes. De los fondos destinados por el colegio de San Simón se fundaron cinco becas a cien pesos para niños huérfanos que hubiesen perdido a sus padres en servicio de la patria, ya fuera en campaña o en patíbulos (*ibid.*, p. 131).

A su vez, en la ciudad de Cali, Provincia de Popayán, en el extinto convento de San Agustín, se estableció el Colegio de Santa Librada, en cuyo claustro se impartieron clases de primeras letras bajo el método lancasteriano. Conforme a los otros colegios de las provincias, mantuvo las disposiciones generales.

Así, en el siglo XIX se concibió la educación popular como un servicio público, encaminado a la integración política nacional y al control social, configurándose la educación como un servicio financiado con fondos públicos y secularizados, bajo la gestión de los poderes públicos.

Con la Ley del 18 de marzo de 1826, se dispuso la organización de la educación superior o universitaria, como se le conoce hoy, con la cual se consolidó la creación de las universidades centrales en Bogotá, Caracas y Quito, y las universidades seccionales en las capitales de los departamentos y cantones. José Félix de Restrepo era el director general de estudios en Colombia y Vicente Azuero y Estanislao Vergara eran los adjuntos.

Las universidades republicanas que se iniciaron en ese entonces presentan rasgos de instituciones superiores públicas y laicas, inspiradas en el modelo de la universidad francesa.

El Decreto del 3 de octubre de 1826, llamado el Plan de estudios de Santander, reorganizó el sistema educativo bajo la dirección del Estado colombiano, siguiendo el modelo napoleónico de la educación. Se crearon las universidades públicas y oficiales, los colegios de provincia

y los colegios seminarios, las escuelas parroquiales y cantonales, y se establecieron las juntas curadoras de educación (Echeverri, 1989).

Año de creación	Nombre	Ubicación
1822	Colegio Boyacá Colegio de Antioquia Colegio de San Simón Colegio de Loja Universidad de Mérida	Tunja Medellín Ibagué Ecuador Venezuela
1823	Colegio de Santa Librada Casa de Educación Casa de Educación de Valencia Casa de Educación de Trujillo Casa de Educación de Tocuyo Colegio del Istmo	Cali Pamplona Venezuela Venezuela Venezuela Panamá
1824	Colegio de San José de Guanentá Casa de Estudios Colegio de Santa Marta Casa de Educación Colegio de Cumaná Colegio de Guayana en Angostura Colegio de Cartagena de Colombia	San Gil Ocaña Santa Marta Vélez Venezuela Venezuela Cartagena
1825	Casa de Educación Casa de Educación de Guanare	Mompox Venezuela
1826	Colegio del Socorro	Socorro
1827	Colegio Provincial Casa de Estudios de Jesús, María y José	Pasto Chiquinquirá
1828	Colegio de Imbabura (por el Libertador)	Ibarra (Ecuador)
1832	Casa de Estudios Colegio Santa Librada	San José de Cúcuta Neiva
1835	Colegio de Floridablanca	Cantón de Girón
1837	Casa de Educación Secundaria Casa de Educación Secundaria Casa de Educación Secundaria Colegio de Salazar	Marinilla Barichara Ipiales Salazar de las Palmas (N. de Santander)
1839	Casa de Educación Secundaria	Cartago

Tabla 1. Colegios republicanos 1822-1840

Fuente: Tomado de López Domínguez, Luis. (Ed.). (1992). Santander y la educación: Los colegios republicanos, una herencia perdurable. *Credencial de Historia*, 28., en Ocampo y Soler, 2012, p. 132

De acuerdo con la nueva filosofía de educación superior, se fundó en Bogotá la Universidad Central, el 25 de diciembre de 1828, y posteriormente, mediante el Decreto del 30 de mayo de 1827 se fundó la Universidad de Boyacá en el Colegio de Boyacá, la cual fue organizada por el libertador Simón Bolívar en 1828. También se crearon en 1827, las universidades del Cauca y del Magdalena (*ibid.*, p. 102).

Este importante Plan de Estudios reglamentado en 233 artículos, implantó el modelo napoleónico de la universidad y la organización de un sistema de educación pública, laica, abierta a las ideas modernas de la Ilustración y de las primeras décadas revolucionarias del siglo XIX. Sus funciones deben ser las de enseñar, formar a los alumnos y conferir títulos y grados de bachiller, licenciado y doctor.

Se establecieron cinco órdenes de facultades: los tres primeros constituidos por las facultades profesionales de Derecho, Medicina y Teología, más la facultad de Ciencias, Matemáticas y Física, y la facultad de Letras, especializada, además, en Bellas Artes (Ocampo y Soler, 2012, p. 134).

Varias disposiciones del Libertador Simón Bolívar y del vicepresidente Santander están relacionadas con la fundación de las universidades republicanas de carácter oficial: la aprobación de los planes de estudio, la creación de cátedras, la asignación de recursos financieros, el nombramiento de rectores y profesores, el señalamiento de los textos escolares, los autores con sus obras para ser leídas y otros aspectos es el origen de la educación pública y oficial en Colombia, orientada y financiada directamente por el Estado. El modelo de currículo fue el característico para la formación de un *hombre político*, con una filosofía democrática y republicana (*ibid.*)

La universidad pública que fundó el general Santander recibió la influencia del utilitarismo inglés en su expresión benthamista. Las obras del filósofo inglés Jeremías Bentham, y en especial el *Tratado de Legislación* y *Tratado de Economía*, se convirtieron en los textos para la enseñanza del Derecho.

Mediante el Decreto del 8 de noviembre de 1825 el vicepresidente Santander introdujo las obras de Jeremías Bentham y principalmente los principios de Legislación para las nacientes universidades colombianas y en especial para la enseñanza del Derecho. El benthamismo político penetró en las universidades colombianas, influyendo en los civilistas, principalmente por su carácter estatal, pues considera que el hombre es verdaderamente libre solamente dentro del Estado.

El benthamismo político o utilitarismo inglés que se enseñó en las universidades de La Gran Colombia, se convirtió en una filosofía

de la libertad y el orden dentro de las leyes, defendida por los civilistas colombianos en el siglo XIX (Ocampo y Soler, 2012, p. 103).

El vicepresidente Santander creía en el Estado regido por una constitución y por las leyes, y rechazaba el Gobierno autoritario, en ese momento representado en nuestro país por Simón Bolívar, quien en 1828 se declaró dictador, abolió la Constitución de Cúcuta de 1821 y fusiló o envió al exilio a sus enemigos políticos, incluyendo al mismo “hombre de las leyes”.

Durante su exilio, el general Francisco de Paula Santander fue invitado a comer el lunes 5 de julio de 1830 a la casa en Londres de Jeremy Bentham. Santander llegaba a la casa de uno de los grandes pensadores que ha tenido Inglaterra, a quien había leído y estudiado con detenimiento. Más allá de un encuentro personal, con esa visita Santander estrechaba un abrazo con la sociedad inglesa, cuyos dirigentes y pensadores han ponderado siempre más lo práctico y lo procedimental, sobre lo teórico y lo abstracto.

La Universidad Central de Bogotá

Mediante la Ley del 18 de marzo de 1826 y por iniciativa del general Francisco de Paula Santander, fue creada oficialmente la Universidad Central de Bogotá, la primera universidad oficial que se creó en Colombia. Mediante dicha ley también se crearon las universidades Centrales de Caracas y Quito. Por el Decreto del 3 de octubre de 1826 se reglamentó el plan de estudios, expedido por el vicepresidente Santander y el secretario del Interior, José Manuel Restrepo.

El 25 de diciembre de 1826 se inauguró la Universidad Central de Bogotá, en la iglesia de San Carlos, hoy San Ignacio. Se integró con varias facultades que funcionaban en distintas instituciones: las facultades de Jurisprudencia y Medicina en el Colegio Mayor de San Bartolomé; las facultades de Filosofía y Literatura en el Colegio Mayor del Rosario, y de Teología en el Seminario; este acto solemne estuvo presidido por el director general de estudio, José Félix de Restrepo. Su primer rector fue Fernando Caycedo y Flórez. Entre los primeros catedráticos figuran ilustres personalidades, destacando a: Vicente Azuero, José María del Castillo y Rada, Ignacio de

Herrera, José Félix de Restrepo, Francisco Soto, Tomás Tenorio y Estanislao Vergara (Santa, 1997, pp. 71-82).

La Universidad del Cauca

Mediante el Decreto del 24 de abril de 1827, firmado en Bogotá por el vicepresidente Santander, se creó la Universidad del Cauca en Popayán. El primer rector fue José Antonio Arroyo y el vicerrector Manuel José Mosquera, canónigo de la Iglesia Catedral.

Bajo la dependencia de la Universidad del Cauca, funcionaron los colegios de Santa Librada de Cali, de Buga, de Cartago y el colegio de San Agustín de Pasto. Se establecieron las facultades de Jurisprudencia, Filosofía y Teología (Ocampo y Soler, 2012, pp. 104-105).

Cuando se iniciaron los estudios universitarios Popayán sufrió el terremoto del 16 de noviembre de 1827, que dejó la ciudad en ruinas. Uno de sus profesores, Joaquín Mosquera, remplazó al libertador Simón Bolívar en la Presidencia de Colombia. En su evolución histórica en los siglos XIX y XX, esta universidad tuvo fama por su profundo humanismo y espíritu grecolatino de gran cultura.

La Universidad de Boyacá

El Decreto del 30 de mayo de 1827, firmado por el vicepresidente Santander, creó la Universidad de Boyacá “cuyas cátedras quedarán incorporadas en su totalidad a la expresada universidad. Asimismo, las rentas del convento del Santo Ecce Homo”.

El Libertador Simón Bolívar expidió el Decreto del 5 de enero de 1828, mediante el cual se organizó la Universidad de Boyacá y se destinó el edificio del Colegio de Boyacá para su ubicación. En esta universidad funcionaron las siguientes carreras: Jurisprudencia, Filosofía y Letras, Medicina, Artes y oficios y posteriormente Ingeniería y Ciencias Naturales (*ibid.*, p. 105).

La Universidad del Magdalena e Istmo

En noviembre de 1828 abrió sus puertas a los alumnos de la Costa Atlántica colombiana. Su primer nombre fue Universidad del Magdalena e Istmo. Fue creada mediante el Decreto del 6 de octubre de 1827. Esta universidad ha tenido varios nombres: Universidad del

Magdalena e Istmo, Universidad del Segundo Distrito, Colegio Provincial de Cartagena, Instituto Bolivariano, Colegio de Bolívar, Colegio del Estado, Colegio Fernández Madrid, Universidad de Bolívar y, por último, Universidad de Cartagena (Ocampo y Soler, 2012, p. 106).

Las universidades centrales y regionales buscaron la formación de los nuevos dirigentes con ideas democráticas y republicanas. Para la organización de las universidades, el Gobierno grancolombiano, como los de otros países hispanoamericanos, plasmaron el modelo universitario napoleónico, con el cual el Estado hace oficial la universidad e influye en ella, hasta la elección de los directivos, profesores, plan de estudios y metodologías de la enseñanza y del aprendizaje (*ibid.*, p. 107).

Santander y la instrucción pública en la Nueva Granada (1832-1837)

El general Santander gobernó en la Nueva Granada entre 1832 y 1837. Su principal preocupación cultural fue la instrucción pública, pues consideraba que la prosperidad de los pueblos depende de un buen sistema nacional de educación pública y oficial para la mayoría de los colombianos.

Durante la administración de Santander se crearon numerosas escuelas en la Nueva Granada, si se tiene en cuenta que, al iniciarse su Gobierno en 1833, funcionaban 348 con 10 050 alumnos, y al finalizar existían 1 050 escuelas con 26 070 estudiantes. Adicionalmente funcionaban 672 establecimientos de enseñanza secundaria. Existían veinte grandes colegios para hombres y dos para mujeres: La Enseñanza y La Merced. En el mensaje al Congreso de la Nueva Granada en 1837 destacó la fundación de escuelas y colegios, así expresó: “Encontré, en 1833, 348 escuelas, a las cuales asistían 10 499 niños, y dejó 1 050 escuelas con 26 070 estudiantes” (*ibid.*, pp. 137-138).

El Código Santander

Corresponde al ideario del presidente Santander, que plasmó en un nuevo Código de Instrucción Pública —el cual presentó al

Congreso Nacional por intermedio de José Ignacio de Márquez— para su discusión en 1834, el cambio en la educación superior en la Nueva Granada.

Este proyecto buscó instaurar en la Nueva Granada una universidad científica e investigativa, con el modelo de la Universidad Libre de Berlín, con las orientaciones del científico e ideólogo educativo Guillermo von Humboldt, hermano del naturalista y geógrafo Alexander von Humboldt. El general Francisco de Paula Santander en sus años de destierro visitó la Universidad de Berlín en 1830, en donde conoció las ideas educativas universitarias de Guillermo von Humboldt (Rodríguez Plata, 1976).

En ese orden, la universidad alemana, ideada por Humboldt, está relacionada con la universidad científica, en donde el eje principal es la constante investigación científica y creadora de nuevas fuentes del conocimiento. Este modelo educativo proponía cambiar la enseñanza controlada por el Estado, con cátedras abundantes y textos oficiales, por una universidad con libertad en la investigación.

Según el código de Santander, se debía cambiar la universidad profesional con fines económicos, para que hubiese maestros que guiaran a sus estudiantes en los procesos investigativos, con el fin de que esos estudios fuesen puestos al servicio del público (Ocampo, 1987).

El Código Santander fue debatido en el Consejo de Estado, en donde era presidente José Ignacio de Márquez. Asimismo, fue presentado al Congreso Nacional en la legislatura de 1834, en donde fue discutido durante varios años para finalmente nunca ser aprobado, a pesar de la insistencia del presidente Santander, de sus secretarios de Estado y demás interesados en los cambios educativos.

Las polémicas para su aprobación se hicieron alrededor de la moral y la religión católica, pues se planteó una educación laica, con libertad de pensamiento y sin influencia de la Iglesia en la instrucción pública, lo que alejaba a la institución de la formación moral de los jóvenes (Rivadeneira Vargas, 1998).

Las políticas educativas en el Gobierno del presidente José Ignacio de Márquez

En los párrafos precedentes hemos visto cómo las primeras décadas del siglo XIX se caracterizaron por el interés de los gobernantes en la educación, no solo en Santafé de Bogotá, sino en las provincias por medio de colegios universitarios.

El presidente José Ignacio de Márquez, considerado el “Cicerón de La Gran Colombia” por su elocuencia y amor a la educación, fue un gran defensor de la Constitución de Cúcuta y liberal moderado. Fue nombrado primer rector de la Universidad de Boyacá (Cuervo Márquez, 1981, pp. 189-236). Sin embargo, su actividad docente no fue efectiva, debido a sus actividades políticas y en especial a su participación en la Convención de Ocaña (Ocampo y Soler, 2012, pp. 237-262).

Fue nombrado por el Libertador Simón Bolívar prefecto de Cundinamarca en 1830, cargo que desempeñó por pocos días y posteriormente fue nombrado ministro de Hacienda. Desde sus posiciones en el Gobierno insistió en la necesidad de desamortizar los bienes en poder del clero, disminuir los días festivos y organizar los impuestos directos para el fortalecimiento de la economía. Fue partidario siempre de la austeridad económica, con su idea de gastar apenas lo necesario y economizar en lo superfluo (Pombo y Guerra, 1951, pp. 230-310).

Sobre su propia actuación política en Colombia, escribió Márquez lo siguiente:

Yo le serví con completa lealtad y jamás me separé por malicia del sendero que me trazara la ley, de acuerdo con el interés político, sin tener nunca en mira los propios medios, sin arredrarme las censuras, buscando el modo de servir así mejor a mi patria (Cuervo Márquez, 1981, p. 25).

La Convención Granadina de 1832 eligió como presidente de la República al general Francisco de Paula Santander y como vicepresidente a José Ignacio de Márquez. En la vicepresidencia estableció un Gobierno que se caracterizó por el civilismo, el proteccionismo

económico y, principalmente, por el fomento a la educación y la cultura. Entre 1837 y 1841 ocupó la presidencia del Estado de la Nueva Granada, elegido con el apoyo de los liberales moderados y del grupo de los antiguos bolivarianos, triunfando sobre las candidaturas del general José María Obando y de Vicente Azuero (Ocampo y Soler, 2012, p. 145). En su alocución presidencial del 10 de abril de 1837 expresó sus ideas sobre la instrucción:

Sin la educación de las masas no hay espíritu social ni verdadero interés por las libertades públicas, ni puede afianzarse el sistema republicano sobre bases sólidas y estables. En una palabra, es de las luces comunes y de su difusión, la prosperidad de los Estados (Márquez, 1837).

En esta misma alocución destacó la importancia de la educación cívica para la formación de las nuevas generaciones cuando expresó: “Perfeccionemos, pues, la generación actual, pero sobre todo enseñemos a las generaciones nacientes a querer y respetar nuestra Constitución y nuestras leyes. Que ellas crezcan para la igualdad civil, para la libertad política y para la dicha nacional”. En su política educativa, el presidente Márquez fue fundador de numerosas escuelas y colegios de segunda enseñanza (Ocampo y Soler, 2012, p. 146).

La educación femenina oficial fue impulsada por el presidente José Ignacio de Márquez a través del Decreto del 30 de mayo de 1832, sancionado por él mismo como vicepresidente del Estado de la Nueva Granada. Este colegio fue el primero de carácter oficial para mujeres de Colombia y en general en Hispanoamérica (Cacua Prada, 1997, pp. 143-144).

El Colegio de La Merced, el primero de carácter oficial para la formación de las jóvenes granadinas se estableció en el antiguo convento de los Capuchinos y el 20 de julio de 1832 la educadora Mercedes Lago de Camacho fue nombrada como su directora. La enseñanza se ofrecía en cuatro años. En el primer curso se tomarían clases de: Lectura, Escritura y costura en blanco. En el segundo año: Lectura, Escritura, Aritmética, Diseño lineal, labor en blanco. En el tercer año: elocución castellana, lengua francesa, Geografía, costura, bordado y

dibujo de flores. En el cuarto año: lo mismo del año anterior, y además principios de Urbanidad y Economía doméstica. En segundo año recibirían también lecciones de Moral y Religión, además de la enseñanza de la música vocal e instrumental. Doña Marcelina Lago de Camacho regentó el colegio de La Merced hasta 1842, cuando la reemplazó la educadora doña Mercedes Nariño de Ibáñez, hija del precursor de la Independencia, don Antonio Nariño.

El presidente Márquez fundó el Colegio de Santa Librada de Neiva, mediante el Decreto del 23 de mayo de 1837, que autorizó a la Cámara de Neiva para destinar el producto del derecho de caminos para la creación de un colegio o casa de educación, que se convirtió posteriormente la institución mencionada (*ibid.*).

El presidente Márquez también creó el Colegio Académico de Cartago, mediante el Decreto del 5 de septiembre de 1839:

Artículo 1°. Se establece un Colegio Nacional en la ciudad de Cartago, en la Provincia del Cauca, que se denominará Colegio de Cartago. Para edificio del establecimiento se destina el Convento de Franciscanos suprimido en aquella ciudad (Samper, 1898).

Durante su periodo presidencial Márquez se preocupó por establecer cursos universitarios de Filosofía para Zipaquirá, Chocontá, Santa Rosa de Viterbo y Salazar. Estableció una cátedra de Medicina en el Colegio de Boyacá y una de Derecho Canónico en San Gil (Ocampo y Soler, 2012, p. 148).

La educación colombiana 1841-1876

La guerra civil de 1840 y los intereses de gamonales y caudillos regionales

Fue un movimiento armado en contra del Gobierno central y su política, así como contra la Constitución de 1832. Su causa inmediata fue una ley del Congreso que suprimía cuatro conventos en Pasto, por contar con muy pocos miembros y disponía que sus bienes fueran utilizados para fomentar las misiones y la educación.

Durante la guerra terminó el período presidencial de Márquez. Los candidatos para la siguiente elección fueron Vicente Azuero, el general Eusebio Borrero y Pedro Alcántara Herrán. Ninguno de ellos alcanzó el 51 % de los votos exigidos para ser presidente. Correspondió entonces al Congreso tomar la decisión, por la cual Pedro Alcántara Herrán fue designado para el cargo (Mora y Peña, 1985, pp. 141-142).

La administración de Alcántara Herrán y la Constitución de 1843, la más conservadora de las que han regido al país

Terminada la Guerra de los Supremos, como se llamó a la guerra tratada en el punto anterior, la oposición al Gobierno fue severamente reprimida y personas como Florentino González, desterradas. Muchos opositores en diferentes regiones del país fueron ejecutados. En ese momento comenzaban a perfilarse los partidos tradicionales: liberal y conservador. Alcántara Herrán se posesionó en abril de 1841 y durante su Gobierno colaboraron los llamados liberales moderados (conservadores), entre quienes se contaban a Joaquín Acosta y Mariano Ospina Rodríguez, que se convirtieron en el brazo derecho del presidente.

En 1842 Mariano Ospina Rodríguez gestionó el regreso de la Compañía de Jesús, expulsada por Carlos III a finales del período colonial. Se consideraba necesario su retorno para que tomaran a su cargo los colegios y las misiones en los lugares apartados. El Congreso estableció colegios nacionales en Mocoa, San Martín, Veraguas, La Guajira y Casanare. A comienzos de 1843 se efectuó el tercer censo de la República, que contabilizó a un total de 1 931 000 habitantes. Las condiciones del país eran precarias, pues acababa de finalizar la guerra civil y se había registrado un descenso en la población masculina adulta.

La Constitución de 1843. Expresión jurídica política de la reacción

En 1842, aún bajo el impacto de la Guerra de los Supremos, se elaboró el proyecto de una nueva constitución redactada por José Rafael Mosquera. Esta constitución, sancionada en 1843, se caracterizó por su centralismo y autoritarismo.

Terminado el mandato de Herrán, se presentaron para ser elegidos para el período 1845-1849, los generales Tomas Cipriano de Mosquera y Eusebio Borrero. De Mosquera ganó por un voto y subió a la Presidencia apoyado por terratenientes esclavistas que confiaban en él por pertenecer al mismo grupo social (*ibid.*, pp. 144-145).

En 1844, el secretario del Interior y Relaciones Exteriores, Mariano Ospina Rodríguez, presentó un plan de reforma educativa que establecía tres distritos universitarios con universidades en Bogotá, Popayán y Cartagena. Se crearon colegios en todas las provincias, lo mismo que Escuelas Normales para formar maestros. Se reglamentó el comportamiento de los niños y de los jóvenes matriculados en estos establecimientos; los estudiantes solo podían dedicarse a quedarse escolares, no podían trabajar y aún en los días festivos recibían clases de Urbanidad y Religión, una vez finalizada la misa. Las clases comenzaban a las cinco de la mañana y terminaban a las cinco de la tarde, y solo se disponía de una hora para almorzar y tener un descanso intermedio.

Los colegios de San Bartolomé y nuestra Señora del Rosario fueron integrados a la Universidad del primer distrito, la de Bogotá. En las facultades de Derecho se sustituyó la enseñanza de la filosofía sensualista de Tracy, por la espiritualista de Jaime Balmes, y el tratado de legislación de Jeremías Bentham, por el Derecho romano de Heineccius. La educación quedó casi en su totalidad en manos de la Iglesia, se creó una policía escolar y se impusieron uniformes en los colegios más importantes (*ibid.*, p. 143).

La situación del país en 1845

La política económica de los gobiernos que transcurrieron entre 1830 y 1845 se caracterizó por las vacilaciones entre la imposición del liberalismo económico que defendían personalidades como Florentino González y Vicente Azuero, y el proteccionismo de las administraciones de Santander y Márquez, encaminado a favorecer la creación de pequeñas industrias. No obstante, debido al fracaso de las pequeñas industrias creadas en este período, la penetración de capital extranjero, británico en su mayoría, y el fortalecimiento de los comerciantes condujo a la imposición del liberalismo económico

en Colombia a mediados del siglo XIX. Así se inició en el país una profunda transformación, gracias a lo cual dejó de lado el modelo colonial y se convirtió en uno capitalista, aunque dependiente y atrasado (Mora y Peña, 1985, p. 147).

Comienzan las reformas: la administración de Tomás Cipriano de Mosquera y el secretario de Hacienda Florentino González

El período presidencial de De Mosquera se desarrolló entre 1845-1849. Este decidió reorientar su política, dándole participación a los nuevos grupos sociales. Su cuatrienio se caracterizó por el gran número de iniciativas y de cambios. Se restableció la masonería y surgieron nuevas logias en varias regiones del país. Se decretó la organización de la Comisión Corográfica y se impulsó la educación con la llegada de profesores extranjeros que asumieron la enseñanza de varias materias en la Universidad de Bogotá.

Uno de los ideólogos del cambio a la imposición del liberalismo económico fue Florentino González, secretario de Hacienda de De Mosquera y representante de los grandes comerciantes. Educado en Inglaterra, González sostenía que un pueblo en malas condiciones económicas, también estaba políticamente mal. Quería hacer conscientes a los neogranadinos de que una gran revolución estaba desarrollándose en el mundo con la expansión del pensamiento liberal de Adam Smith e hizo ver la necesidad de sustituir el legado colonial por una economía de tipo liberal. Para efectuar ese cambio consideraba necesario tener en cuenta cuatro principios básicos: división internacional del trabajo, libertad de comercio, creación de riqueza y creación de una clase dirigente. De esta manera, quienes tenían preparación intelectual y propiedad, debían dirigir a un pueblo. El pensamiento de González se convirtió en el ideario de la burguesía comercial, abandonada de los cambios económicos (Mora y Peña, 1985, pp. 150-151).

A mediados del siglo XIX comenzaron a estructurarse en la Nueva Granada, filosófica y doctrinariamente, el Partido Liberal y Conservador. En 1848 apareció el primer programa liberal, elaborado por Ezequiel Rojas. Un año más tarde, el conservador, redactado por José Eusebio Caro y Mariano Ospina Rodríguez.

Ambos partidos se inspiraron en la filosofía liberal del siglo XVIII, modificada con la doctrina liberal manchesteriana y junto con las mercancías inglesas, penetró en el país el pensamiento político inglés, a través de las obras de Jeremías Bentham —quien proponía un sistema social basado en la investigación y en la observación de los hechos, en el racionalismo jurídico y en una ética burguesa, de acuerdo con normas que superaban el particularismo del derecho indiano—. La influencia de Bentham es fundamental para comprender la evolución del pensamiento político y económico en Colombia durante el siglo XIX, como ya se ha evidenciado.

El principal pensador de la doctrina económica liberal fue Adam Smith con su obra *Ensayos sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones*, cuya publicación en 1776 coincidió con la aparición de la máquina de vapor y del capitalismo industrial, al cual sirvió como teoría. En la obra de Smith se encuentra estructurada la teoría liberal clásica, que puede resumirse en nueve postulados¹⁹ practicados en el mundo capitalista entre 1850 y 1930, cuando ocurrió la crisis de la economía capitalista, después de la cual apareció el neoliberalismo. Estos postulados son:

- Libre competencia
- Libertad de empresa
- El motor de la economía es el lucro y este hace que ella prospere
- Libertad de comercio
- Libertad de consumo
- El trabajo como mercancía
- Libertad de contrato de trabajo
- El fin de la economía es producir bienes y servicios
- La única misión del Estado es mantener el orden público para que la economía pueda funcionar libremente. Cualquier intervención del Estado en la economía es una extralimitación de sus funciones, pues las actividades económicas deben estar en manos de los particulares.

¹⁹ En la práctica, la aplicación de estos postulados se denomina liberalismo clásico manchesteriano o capitalismo liberal (*ibid.*, pp. 152-153).

La producción artesanal era comprada por comerciantes o burgueses, quienes la revendían a mayor precio. Por ello fueron los primeros en acumular capital y reproducirlo; cuando en el siglo XIX aparecieron las primeras máquinas, ellos fueron los únicos con capacidad para adquirirlas; así se convirtieron en capitalistas industriales. En momentos en que comenzaban a aplicarse las ideas de Adam Smith, en especial en Francia e Inglaterra (Mora y Peña, 1985, p. 154).

El Partido Liberal apareció oficialmente en Nueva Granada en 1848. El profesor Gerardo Molina en su obra *Las ideas liberales en Colombia*, resume así las ideas del naciente Partido Liberal:

- Libre cambio
- Libertad religiosa
- Abolición definitiva de la esclavitud
- Libertad de empresa
- Eliminación de la pena de muerte y disminución de los castigos por delitos, lo mismo que abolición de la prisión por deudas
- Sufragio universal
- Libertad de enseñanza
- Supresión del Ejército
- Expulsión de los jesuitas
- Disminución del poder del Ejecutivo
- Abolición de los monopolios, los diezmos y los censos
- Impuesto único y directo
- Separación de la Iglesia y el Estado
- Supresión del fuero eclesiástico.

A lo anterior se opuso el naciente Partido Conservador. A este partido se unieron los beneficiados de la economía colonial, terratenientes esclavistas, alta jerarquía eclesiástica (ambos poseedores de gran cantidad de tierras) y muchos campesinos, partidarios de mantener “todo lo que debía conservarse”. Respetaban la religión, la moral y las buenas costumbres (*ibid.*).

Reformas anticoloniales durante la administración de José Hilario López

La inconformidad social crecía en Nueva Granada cuando terminó el período presidencial de Tomás Cipriano de Mosquera. Los más inquietos y descontentos eran los artesanos de Bogotá y quienes protestaban contra la libertad de comercio, decretada por su administración, y exigían el regreso a un sistema proteccionista para el siguiente período presidencial. Los artesanos escogieron como su candidato al general José Hilario López, liberal, quien prometía apoyarlos. Los otros candidatos eran Rufino Cuervo y Joaquín Gori, ambos conservadores. De los 2 212 votos de electores, José Hilario López obtuvo 735, Gori 384 y Cuervo 304. Como ningún candidato obtuvo la mayoría exigida por la Constitución de 1843, el Congreso tuvo que decidir tras celebrar cuatro escrutinios. Los artesanos desarrollaron una intensa actividad de presión para que el Congreso, reunido en el templo de Santo Domingo, escogiera a López.

Durante la administración de José Hilario López aumentó el número de sociedades democráticas. Entre 1847 y 1852 se organizaron unas 220 en todo el país (*ibid.*, p. 155). Se suprimieron los diezmos eclesiásticos, con lo cual se beneficiaron los pequeños propietarios de tierras, lo mismo que los latifundistas y se perjudicaron algunos de los sectores más pobres de la población, puesto que se suspendió la prestación de algunos servicios por parte de la Iglesia. Las reformas proclamaron la separación entre esta y el Estado, lo cual modificó el sistema educativo (Mora y Peña, 1985, p. 177).

División del Partido Liberal en gólgotas y draconianos

Las contradicciones entre la burguesía compradora y sus antiguos aliados, los artesanos y manufactureros, se agudizaron debido a la oposición que estos últimos hacían al libre cambio. Esas contradicciones terminaron por dividir al recién creado Partido Liberal en gólgotas o partidarios del librecambio y draconianos o artesanos.

Así pues, ni el libre cambio, ni las reformas fiscales realizadas durante la administración de López produjeron los efectos sociales y económicos que se esperaban. En cambio, el país entró en una crisis profunda. No había dinero suficiente para pagar a los empleados públicos y se aprobó un presupuesto con varios millones en déficit. Los artesanos, que esperaban las modificaciones en lo referente al librecambio, se desilusionaron. En estas circunstancias se abrió el debate electoral para el siguiente período presidencial. Los candidatos representaban los intereses de los dos grupos liberales en pugna. Correspondió el triunfo a José María Obando, draconiano, gracias al apoyo de las Sociedades Democráticas.

Los antagonismos entre estas dos fracciones y las vacilaciones de Obando, quien, pese a ser draconiano se encontraba comprometido con los gólgotas en su calidad de presidente, culminaron en el golpe de Estado de 1854, gracias a una alianza de draconianos y miembros de las sociedades de artesanos, a cuya cabeza se encontraba el general José María Melo. Durante 1849, cuando se inició el Gobierno de José Hilario López, se había comenzado a elaborar una reforma constitucional, la cual fue expedida en 1853, cuando Obando era presidente. Bajo el Gobierno de Obando creció la agitación social y se agudizó el conflicto entre proteccionistas y librecambistas (Mora y Peña, 1985, pp. 160-161).

Así las cosas, el pueblo se unió a los militares para defender al Gobierno. La agitación alcanzó proporciones tales que el Congreso se vio obligado a pedir a Obando que ejerciera la dictadura, pero él se negó. Ante sus vacilaciones, el general Melo, jefe del Ejército, se levantó en armas en Bogotá y el 17 de abril de 1854 se apoderó de la ciudad, proclamándose dictador.

Para combatir la dictadura, Tomás Cipriano de Mosquera, Pedro Alcántara Herrán y Julio Arboleda se aliaron con Mariano Ospina Rodríguez, con el vicepresidente Obaldía, con el designado Tomás Herrera y con José Hilario López y otros liberales. En agosto de 1854, el Congreso, presidido por Obaldía, se constituyó en Gobierno provisional, que desempeñó sus funciones hasta marzo de 1855. El 4 de diciembre de ese mismo año, las tropas constitucionalistas, conformadas aproximadamente por 15 000 personas, se tomaron la

capital e hicieron prisionero a Melo, quien fue condenado al destierro. En 1861, Melo fue fusilado en México, acusado de revolucionario (*ibid.*).

El conservador Manuel María Mallarino fue elegido para terminar el período de Obando. En 1856 se sancionó la Ley de Libertad Religiosa y se proclamó que el Estado carecía de religión oficial (*ibid.*, p. 162).

En 1857 se posicionó como presidente el conservador Mariano Ospina Rodríguez, quien reunió a una convención para que elaborara una nueva constitución que legitimara el federalismo. Ospina gobernó únicamente con el Partido Conservador y excluyó por completo a los liberales de su administración. Se declaró la absoluta libertad de imprenta, de prensa y de comercio de armas, y se decretó la separación entre la Iglesia y el Estado. Aunque la Constitución de 1858 era liberal, el Gobierno de Ospina tuvo una marcada orientación conservadora de carácter centralista, con la intervención política del clero (*ibid.*, p. 163).

En abril de 1860, Tomás Cipriano de Mosquera se rebeló en el Cauca y advirtió a Ospina que, de ponerse en práctica las leyes aprobadas por el Congreso, su estado se retiraría de la Confederación. En mayo de 1860, De Mosquera expidió un decreto en el que se anunciaba la separación del Cauca con la Confederación. En septiembre se celebró un acuerdo entre los estados que apoyaban a De Mosquera, quien avanzó hacia la capital. Durante la guerra finalizó el período presidencial de Ospina y el Congreso fracasó en sus intentos por nombrar a Julio Arboleda como presidente. En abril de 1861 se posicionó Bartolomé Calvo como presidente provisional.

Una vez vencidas las tropas gobiernistas, De Mosquera se declaró presidente provisorio y convirtió a Bogotá en su distrito capital. En julio de 1861, De Mosquera dictó el Decreto de tuición, que puso al clero bajo el control del Estado. La medida más controvertida fue la de solución destierro y confiscación de los bienes de la Compañía de Jesús. Mediante el Decreto del 8 de septiembre de 1861 se le expropiaron a la Iglesia los bienes de Manos Muertas. Con esta medida se pretendió solucionar el problema de la situación económica del país y no debe interpretarse como venganza o

política anticlerical. El decreto dispuso también que pasaran a la nación todas las propiedades de corporaciones civiles y eclesiásticas, así como los establecimientos educativos y de beneficencia.

En 1862 los conservadores prosiguieron la guerra bajo la dirección de Braulio Henao en Antioquia, Julio Arboleda en el Cauca, Leonardo Canal en Santander y Pedro Rivera en el Tolima. En septiembre los conservadores fueron vencidos por el general Santos Gutiérrez en el combate de Santa Bárbara de Cartago. Al igual que las anteriores, esta guerra dejó devastado al país y en una situación fiscal lamentable.

La Constitución de 1863, la más liberal que ha regido el país, proclamó la unión y confederación a perpetuidad de los estados soberanos de Antioquia, Bolívar, Boyacá, el Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panamá, Santander y el Tolima en una sola nación con el nombre de Estados Unidos de Colombia, cuya soberanía residía en cada uno de los estados federados. Decretó el establecimiento de una nación laica, separando absolutamente la Iglesia y del Estado. Implantó la libertad de pensamiento, de imprenta y de palabra, instituyó la libertad para dar o recibir la instrucción que a bien tuvieran los establecimientos educativos que no fueran costeados con fondos públicos, así como la libertad para profesar cualquier religión.

Durante el período 1864-1884 muchos liberales ejercieron el poder en los Estados Unidos de Colombia, la mayoría elegidos para períodos de dos años y otros que permanecieron en la presidencia por poco tiempo, como procuradores de la confederación o designados según lo dispuesto por la Constitución.

La confiscación de los bienes de la Iglesia enriqueció a un pequeño número de comerciantes, usureros, terratenientes y burócratas inescrupulosos, y el Estado se convirtió en un explotado de los particulares, en especial de la burguesía comercial (Mora y Peña, 1985, p. 170).

En 1864, seis estados de la Unión votaron por Manuel Murillo Toro, quien resultó elegido para el período 1864-1866. Durante su administración, la crisis económica del fisco fue tan aguda que el Estado remató buena parte de los edificios públicos y muchos de los bienes adquiridos mediante el Decreto de desamortización

(*ibid.*, pp. 170-172). De Mosquera fue elegido nuevamente para el período presidencial 1866-1868 el 23 de mayo de 1867, el general Santos Acosta, jefe de la Guardia, junto con el coronel Daniel Delgado, jefe del Batallón de zapadores y encargado de la custodia en el palacio presidencial, dieron un golpe de Estado e hicieron prisionero al presidente, quien fue encarcelado en el observatorio astronómico.

Santos Acosta asumió la presidencia en mayo de 1867 para completar el período constitucional de De Mosquera. En septiembre de ese mismo año, bajo la presidencia de Santos Acosta, se restableció la Universidad Nacional, así como los títulos académicos suprimidos en 1850. Según la ideología liberal de la época, el individuo era libre para escoger la educación que deseara y la escuela debía ser laica. Sin embargo, no se obligaba al Estado a impartir educación pública de manera gratuita, razón por la cual apareció un gran número de establecimientos privados.

En 1872 llegaron al país profesores alemanes contratados por el Gobierno para poner en funcionamiento nueve Escuelas Normales, una en cada estado, las cuales resultaron insuficientes dada la cantidad de aspirantes. Los alumnos que ingresaban recibían becas del Estado y se comprometían a trabajar cuatro años en las escuelas estatales al finalizar sus estudios. Aunque se prohibió la enseñanza religiosa, se dejó tiempo libre en los horarios, de manera que los alumnos pudieran tomar clases de religión con sacerdotes, siempre y cuando lo desearan sus padres.

Según el historiador Antonio Pérez, en veinticinco años de historia colombiana (1853-1878) para 1871 existían en los Estados Unidos de Colombia 842 escuelas públicas con un total de 43 463 alumnos, cifras que se elevaron a 1 831 escuelas y 80 458 alumnos en 1876. El número de Escuelas Normales ascendió a veinte (Mora y Peña, 1985, p. 178).

Por su parte, Santos Gutiérrez fue elegido por voto de los ciudadanos para el período 1868-1870, luego vino la presidencia de Eustorgio Salgar (1870-1872). Durante este Gobierno, con la ayuda de Manuel María Mallarino y Dámaso Zapata, se organizó la enseñanza en el país, se trajeron maestros alemanes para dirigir Escuelas Normales en todos los estados y se suprimió la enseñanza religiosa

en las escuelas. En 1871 José María Vergara y Vergara fundó la Academia Colombiana de la Lengua, integrada por Miguel Antonio Caro, José Manuel Marroquín y Rafael Pombo (*ibid.*, p. 175).

La reforma educativa radical de 1870

El Decreto Orgánico de Instrucción pública del primero de noviembre de 1870, firmado por Eustorgio Salgar como presidente de la República de Colombia y Felipe Zapata como secretario de Interior y Relaciones Exteriores, planteó una reforma de tal importancia para la educación que, en la época en que fue reglamentado se le ha reconocido como la “edad de oro de la educación en Colombia” (Silva, 1989, p. 62).

Fue un intento educativo del radicalismo para enfrentar de manera integral la situación educativa y cultural del país en todos sus niveles, para lo cual, institucionalmente, fue muy importante la creación de la Dirección Nacional de Instrucción Pública, adscrita a la Secretaría del Interior, y una visión pedagógica y política que incluía a alumnos, a maestros y padres de familia (*ibid.*, pp. 63-64).

Al respecto el historiador Jaime Jaramillo Uribe se pronunció específicamente en 1980 en una publicación de la Universidad Pedagógica Nacional, de la cual presento los siguientes párrafos:

El Decreto está impregnado de la ideología que acuñe [*sic*] la burguesía europea en su etapa ascendente y de madurez. Prohíbe las discriminaciones raciales [...] aspira igualmente a incorporar a la enseñanza y a la práctica educativa el método de las ciencias experimentales y los principios de la pedagogía filantrópica del pensamiento ilustrado de los siglos XVIII y XIX [...] Quizás los dos conceptos más innovadores y también más problemáticos que instituía el decreto fueron el de la obligatoriedad y el de la neutralidad religiosa de la escuela elemental [...] Uno de los aspectos más productivos del Decreto y de las decisiones puestas en práctica para darle desarrollo fue la organización de las Escuelas Normales, para lo cual se trajo al país una misión de pedagogos alemanes, y la publicación de la revista *Escuela Normal*, que salió regularmente durante

siete años y fue un efectivo órgano de difusión científica y de formación pedagógica para el magisterio (Jaramillo Uribe, 1980).

Respecto al Decreto anterior (el Decreto Orgánico de instrucción pública del 1 de noviembre de 1870), destaco entre sus artículos los siguientes:

Artículo 36°. El Gobierno no interviene en la instrucción religiosa; pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros [...]

Artículo 38°. La enseñanza en las escuelas primarias elementales abraza las siguientes materias: lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesas i medida, elementos de la lengua castellana, ejercicios de composición i recitación, i nociones jenerales de higiene i de geografía e historia patria. Además habrá en cada escuela una clase de canto [...]

Artículo 49°. En las escuelas de niñas no se enseñarán sino los principales ramos asignados a las escuelas elementales i superiores, a juicio del director de la Instrucción pública, i se distribuirán las horas de trabajo entre la instrucción de tales ramos i la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica i otros ejercicios que convengan particularmente a las mujeres [...]

Artículo 96°. El Director jeneral de Instrucción pública hará levantar en cada Distrito, antes del 10 de julio de 1871, un censo de todos los niños varones menores de quince años cuyas familias tengan establecida su residencia en el territorio del Distrito [...]

Artículo 114°. Establécese en la Capital de la Unión una Escuela central con el objeto de formar maestros idóneos que rejen las escuelas normales de que trata el capítulo VII [...]

Artículo 116°. Además de la enseñanza de los métodos se dictarán en la Escuela central los siguientes cursos [menciona quince cursos que no transcribo en su totalidad por lo extenso y para destacar el 4° curso de Historia universal e Historia particular de Colombia]

Artículo 117°. La duración de los cursos en la Escuela central será de cuatro años [...]

Artículo 132°. Establécese en la capital de cada Estado, con escepción del de Cundinamarca, una Escuela normal, con el objeto de formar maestros idóneos que rejenten las escuelas elementales y las superiores [...]

Artículo 250°. Serán de cargo de la nación:

1°. El sostenimiento de la Escuela central de Institutores, de las Escuelas normales i de los establecimientos a ellas anexos;

2° La provisión de libros, cuadros, mapas, textos, aparatos científicos i chernas útiles necesarios para la enseñanza en las diferentes escuelas;

3° El establecimiento de bibliotecas populares circulantes; i

4° El sostenimiento de las Direcciones de Instrucción pública i los gastos que ocasione la Inspección jeneral.

La importancia de las disposiciones de este decreto, justifican la importancia con la que lo destacan los historiadores colombianos Renán Silva y Jaime Jaramillo Uribe en los párrafos precedentes.

En consecuencia, vino por primera vez al país en 1872 una misión pedagógica alemana compuesta por nueve educadores instruidos en las teorías de Pestalozzi y Froebel, para la formación de maestros. A esto se añadió el gran acierto que constituyó la fundación de la revista *La Escuela Normal*²⁰, con un tiraje de más de 3 000 ejemplares cada dos semanas y que, aunque órgano de la Dirección Nacional de Instrucción Pública, no se limitó a la publicación de leyes y decretos. Si a mitad del siglo tan solo 22 000 niños concurrían a la escuela, en 1870 la cifra ya llegaba a 60 000 y en 1874 a 70 000. Para 1876 funcionaban en el país 1 646 escuelas con 79 123 escolares, lo cual señalaba, según los informes oficiales, un incremento de más de 327 escuelas y 27 177 escolares con relación a los datos de 1872 (*ibid.*, p. 64).

Un texto de historia importante para la época fue el de José María Quijano Otero: *Compendio de Historia Patria* publicado en Bogotá en 1874, que trataba dentro de sus páginas los temas de la Conquista, Colonia, Independencia y República, posiblemente inspirado en los textos de historia previos de José Manuel Restrepo,

.....
²⁰ En agosto de 1876 aparecía el último número de *La Escuela Normal* (*ibid.*, p. 66).

José Antonio Plaza, Joaquín Acosta y José Manuel Groot que ya se habían publicado. Un método que incluía temas de historia, más que un texto para enseñarla, fue el de Eustaquio Santamaría en 1872, que atendía a los lineamientos de Pestalozzi, introducidos al país en ese mismo año por la misión pedagógica alemana. Respecto a la mención al libro de José María Quijano Otero de 1874, Jorge Orlando Melo afirma que fue el texto más popular para la enseñanza primaria de la época, el cual se siguió utilizando hasta bien entrado el siglo xx: “el culto a los héroes por encima de sesgos partidistas ofrecía una visión tolerable para todos los sectores del país, muchos de los cuales no compartían el conservatismo extremo de Caro” (Melo, 1989, p. 6).

Mediante la ley 106 de 1880 se autorizó al ejecutivo para modificar la organización universitaria, y bajo esta autorización fue colocada de inmediato la universidad bajo su control directo, eliminando toda posibilidad de control autónomo por parte de la propia institución.

En lo relacionado con la educación de la época fue meritorio el proyecto radical la organización de la Universidad Nacional en 1886, bajo la presidencia del general Santos Acosta, siendo uno de sus primeros rectores Ezequiel Rojas y Manuel Ancizar, y sus facultades iniciales las de Jurisprudencia, Filosofía y Medicina (*ibid.*, pp. 63-64).

No todas las regiones en el periodo federal mostraron el mismo interés por la educación y algunas inclusive habían expresado su oposición al proyecto de enseñanza de los radicales. En el caso de la región caucana, se logró aumentar el número de sus escuelas de 204 en 1888 a 284 en 1896, y cuyo número de escolares pasó de 12 887 a 22 592 matriculados en la escuela pública en el último año mencionado, aunque en verdad de ese número tan solo asistían unos 19 000 a clases, según lo informaba el gobernador a la asamblea departamental en 1896. Lo anterior coincidió con la entrada en el Cauca de congregaciones católicas que manejaban muchas escuelas públicas que, por lo demás, eran sostenidas en el plano económico con fondos oficiales. La ordenanza número 9 de 1890 estipuló que se fundaran escuelas públicas para varones en todas las capitales de provincia, bajo la dirección de los hermanos cristianos (*ibid.*, p. 73).

Regeneración y sistema educativo, la reforma constitucional de 1886: sus antecedentes generales y sus consecuencias educativas

Con la Guerra de los Mil Días, ocurrida al finalizar el siglo XIX, se produjeron devastaciones sobre varios campos, de los cuales la educación fue una de las más afectadas, no solo por la desorganización de las facultades universitarias, sino también por la disminución de la población escolar, pues muchas escuelas públicas vieron cerrar sus puertas a lo largo de todo el país. De los colegios de segunda enseñanza, el Gobierno y los insurrectos sacaron buena parte de los cuadros militares superiores. Los locales escolares, de nuevo convertidos en cuarteles y centros de reclutamiento, resultaron otra vez los lugares indicados para albergar “los cuerpos de guarniciones o los batallones que hacían noche para continuar después la marcha” según testimonio del maestro Sanín Cano²¹.

Uno de los establecimientos donde aconteció tal situación fue el Colegio Santa Librada de la ciudad de Cali. En efecto, el destacado académico vallecaucano Ramón Ignacio Atehortúa Cruz, quien fue su rector y el que más ha estudiado los archivos de dicho colegio, señala en su libro, en la página 835 “*Guerra de los Mil Días. Cierra del Colegio 17 octubre de 1899-21 noviembre 1902. Cuartel y Cárcel*:

El Colegio de Santa Librada queda cerrado y a la deriva reabriéndose nuevamente al terminar la Guerra de los Mil Días, bajo la rectoría de Manuel Carvajal Valencia quien recibirá el 20 de julio de 1906 por parte de los alumnos que fueron miembros del Batallón Oficial Quinto de Cali, el pabellón Nacional con el escudo de Colombia bordado, bandera que los acompañó en las batallas como lo irá a referir en su primer informe el rector al Director de Instrucción Pública el 28 de agosto del mismo año (AHDCDSL, libro 1 en Atehortúa, 2025, p. 835).

²¹ Para un mayor detalle de lo que sucedía en los colegios republicanos, recomiendo tener en cuenta lo sucedido en el colegio Santa Librada de Cali, expuesto en: Atehortúa Cruz, Ramón Ignacio. (2025). *CALI. EDUCACIÓN GUERRA Y POLÍTICA. Siglo XIX. El Colegio Republicano de Santa Librada en la Historia*. Vol. II y III.

No era la primera vez que se cerraba el colegio Santa Librada para convertirlo temporalmente en cuartel y cárcel, pues ya lo había pasado entre el 4 de marzo y el 14 de septiembre de 1841, cuando ocurrió la confrontación armada llamada La Batalla de la Chanca, entre los obandistas (partidarios de José María Obando) caleños y los ejércitos oficialistas al mando de Tomás Cipriano de Mosquera, según nos relata también el académico y catedrático Atehortúa Cruz.

Dada la vinculación estrecha del conservatismo con la Iglesia y las actitudes laicistas adoptadas por el liberalismo, el debate acerca de la orientación de la educación coincidirá frecuentemente con los enfrentamientos partidistas. Lo que resulta interesante, además de los esfuerzos de mediados del siglo por volver a colocar la educación bajo la tutela ideológica de la Iglesia, es la forma como se fue configurando la situación educativa actual, con sus peculiaridades y rasgos especiales: una educación primaria homogénea en contenidos, pero dividida entre un sector privado y un sector público a cargo de los grupos populares; un bachillerato humanístico de corte clásico para toda la población, que no reforzó los mecanismos de segregación de las mujeres; así como un sistema universitario contradictorio, poco funcional en términos económicos, pero socialmente abierto y con un crecimiento muy rápido.

La historia actual subraya la importancia de comprender las formas de vida de todos los grupos sociales y de atender no solamente a los comportamientos y actividades de la política y la producción, sino a todas aquellas formas de vida que, aparentemente triviales, hacen parte de los lenguajes e intercambios sociales.

La reforma educativa de 1903

La Ley 39 de octubre de 1903, dictada bajo la administración del presidente José Manuel Marroquín y siendo ministro de Instrucción Pública Antonio José Uribe, se considera como el fundamento jurídico del sistema educativo colombiano en la primera mitad del siglo xx. Dicha reforma determinó la educación moral y religiosa como base del sistema educativo, con una orientación industrial en la

primaria y la secundaria, sin desmontar el bachillerato tradicional, y para la universidad lo que llamó “los estudios clásicos, severos y prácticos”. Por esta época el partido Conservador se encontraba perpetuado en el poder y “del radicalismo liberal la guerra no había dejado sino una sombra tenue” (Melo, 1989, pp. 75-76).

En efecto, en el mismo texto de la Ley “sobre instrucción pública”, el Congreso de Colombia de ese entonces decretó:

Artículo 1°. La Instrucción Pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica.

Artículo 2°. La Instrucción Pública se dividirá en Primaria, Secundaria, Industrial y Profesional

Sobre la Instrucción Primaria, menciona:

Artículo 10°. Serán de cargo del Tesoro Nacional los gastos de Instrucción Primaria de los territorios nacionales y los de catequización de indígenas, lo mismo que la provisión de textos de enseñanza, útiles de escritorio, etc., para las Escuelas Normales y Primarias. El Gobierno tomará especial interés, de acuerdo con los respectivos Jefes de misiones, en atender la evangelización e instrucción de las tribus salvajes.

Sobre la Instrucción Secundaria, menciona:

Artículo 11°. La Instrucción Secundaria será técnica y clásica. La primera comprenderá las nociones indispensables de cultura general, los sistemas vivos y las materias preparatorias para la Instrucción Profesional respectiva. La segunda comprenderá todas las enseñanzas de Letras y Filosofía. En los Colegios e Institutos establecidos oficialmente con rentas nacionales, departamentales o municipales, se dará de preferencia la instrucción técnica.

Artículo 13°. En cada una de las ciudades capitales de los Departamentos existirá una Escuela Normal para varones y otra para mujeres.

Condición jurídica y social de la mujer

Educación de la mujer

Desde la época colonial y hasta muy avanzado el siglo xx en Colombia se pensaba que la educación de la mujer debía circunscribirse a las labores naturales de madre y esposa. María Rojas Tejada, profesora antioqueña, se quejaba en una conferencia pronunciada en Pereira en 1927, de que en Colombia los más altos institutos de educación femenina no daban ni siquiera una preparación equivalente al bachillerato masculino y afirmaba que “la mujer que quiere saber un poco más tiene que estudiar sola y exponerse a recibir las críticas sociales que por eso se le hacen” (Velásquez Toro, 1989. p. 26).

En 1927 fue abierto el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas y a partir de ese momento se hace un mayor énfasis en la educación del magisterio femenino. El Gobierno de Enrique Olaya Herrera abrió a las mujeres la posibilidad de realizar estudios secundarios en igualdad de condiciones con los varones, y por lo tanto el ingreso a la universidad, mediante los decretos 1874 de 1932 y 227 de 1933 (*ibid.*, pp. 26-27).

Los textos de Historia del siglo xix²²

Antes de referirme a los textos para la enseñanza de la Historia en la Colombia del siglo xix, es importante considerar lo que indudablemente tuvo que haber sido punto de referencia para los textos con los cuales se enseñaba Historia en ese entonces, y es lo relacionado con los primeros libros de Historia que han sido reconocidos historiográficamente:

El primero de ellos es el de José Manuel Restrepo, *Historia de la Revolución de la República* de Colombia, publicado en 1827. El segundo es de Joaquín Acosta, *Historia de la Nueva Granada en el*

²² Para este subcapítulo recomiendo tener en cuenta a Melo, Jorge Orlando. (s.f.). La historia de la historia de Colombia. En *Gran Enciclopedia de Colombia* (Vol. 8: Cultura 1). Biblioteca *El Tiempo*; Círculo de Lectores.

Siglo XVI, publicado en 1848, la cual se refiere al descubrimiento y conquista del territorio colombiano. Este estudio se basó en los cronistas conocidos hasta ese momento y en algunos documentos oficiales que existían y a los que pudo acceder.

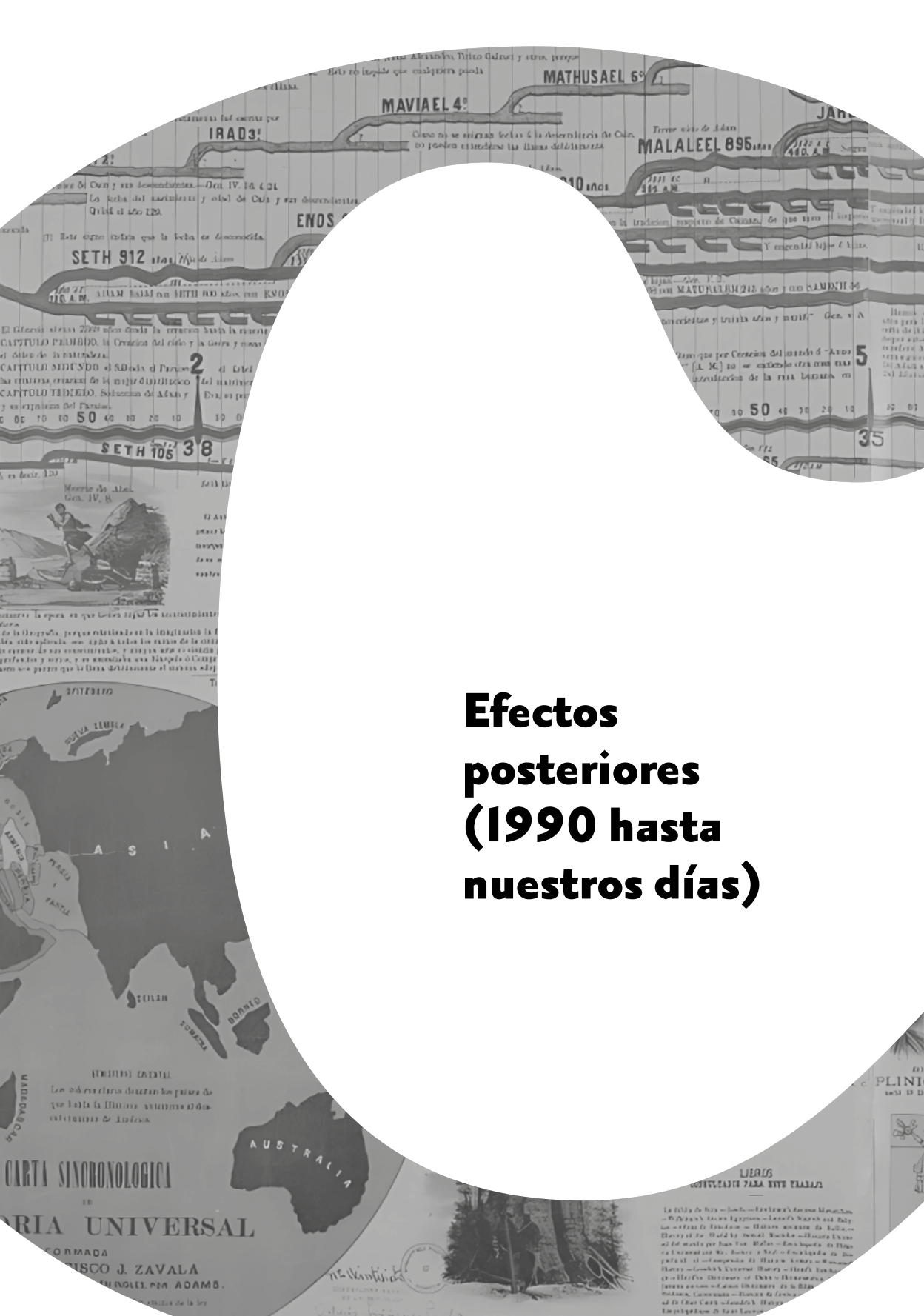
El tercero es José Antonio Plaza, con su obra *Compendio de Historia de Nueva Granada desde antes del descubrimiento hasta el 17 de noviembre de 1831*, publicado alrededor de 1850 en Bogotá. Obra basada en textos previos de José Manuel Restrepo y Joaquín Acosta. El cuarto es José Manuel Groot con *Historia Eclesiástica y Civil de la Nueva Granada*, publicada en 1869. Era un conservador defensor de la Iglesia católica y su obra lo demuestra, no obstante, no perdió la objetividad, pues el estudio se considera realizado con mucha seriedad.

Presento a continuación algunos de los textos de historia que comenzaron a usarse a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, concluyendo con lo que fue el texto de Historia que reinó durante más de setenta años en los planteles escolares, conocido en el imaginario popular como “el texto de Historia de Henao y Arrubla”, al que me referiré específicamente más adelante.

- José Joaquín Borda. *Compendio de Historia de Colombia*, publicado en 1904 por Librería Americana, Bogotá
- Soledad Acosta de Samper. *Catecismo de Historia de Colombia*, publicado en 1908 por la Imprenta Nacional en Bogotá
- José María Quijano Otero. *Compendio de Historia Patria*, publicado en 1874 en Bogotá y al cual me referí específicamente en párrafos precedentes
- Francisco Javier Vergara y Velasco. *Novísimo texto de lecciones de Historia de Colombia Historia Patria*, publicado en 1908.

En este segundo capítulo se han tratado épocas muy diferentes: el período colonial del siglo XVIII y principios del XIX, marcados por la influencia directa de la Corona española y la Iglesia católica, con claros efectos en la enseñanza de la Filosofía, Teología, latín, Ciencias Naturales y educación lancasteriana, pero además se introduce al siglo XIX como aquel en el que, con claras evidencias historiográficas, aparece la Historia como disciplina. La influencia recibida posteriormente por el pensamiento benthamista y la Escuela de los

Annales, fundada en Francia en 1929, no solo influyó en un cambio significativo en la Historia como disciplina, sino que introdujo un pensamiento crítico en los historiadores, relacionando la Historia con otras disciplinas como la Economía, Sociología, Geografía y Ciencias Sociales, dentro de un enfoque de historia socioeconómica, tal como presento en el siguiente capítulo.



Efectos posteriores (1990 hasta nuestros días)



El principal efecto de la Guerra de los Manuales, ocurrida en la reciente década de los años 90 y cuyas consecuencias llegan hasta nuestros días, es que actualmente no se tiene establecida la cátedra de Historia en los planteles escolares. En efecto, no existe actualmente una intensidad horaria que deban cumplir los profesores para impartir la enseñanza de dicha materia, ni se cuenta con contenidos que los guíen en temas específicos de Historia. En su lugar, dicha materia ha quedado incluida en un concepto más global de Ciencias Sociales, sobre las cuales aparecieron por la misma época nuevos textos donde ya el contenido de historia colombiana no es tan evidente como lo era anteriormente, ni se cuenta con una intensidad horaria para que esta materia sea impartida en las aulas escolares de nuestro país.

Una de las instituciones que ha participado activamente para registrar la situación actual de la disciplina y reglamentar la cátedra de Historia en el pensum escolar ha sido la Asociación Colombiana de Historiadores, razón por la cual se presentan en este capítulo algunas de sus actividades más significativas en este campo. Antes de hacerlo, resumo a continuación aspectos relacionados con los textos escolares con los cuales se impartió formación en Historia al principio de este periodo, entre 1990 y 2008. Durante dicho periodo coexistieron también textos de Ciencias Sociales, que comenzaron a salir amparados por el Decreto 1002 de abril de 1984, que eliminó la cátedra de Historia del pensum escolar durante la presidencia del Gobierno

conservador del presidente Belisario Betancourt. No obstante, la eliminación definitiva del área de Historia se dio con la Ley General de Educación 115 de 1994, y las reglamentaciones posteriores que diseñan lineamientos curriculares de Ciencias Sociales y los respectivos indicadores de logros para la educación formal.

Por ahora, es importante tener en cuenta que en el Decreto 1002 de 1984 “por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana”, constan las áreas comunes para la educación básica primaria, donde ya no aparece como área específica la Historia, sino un área de Ciencias sociales. Esta norma procuraron seguirla tanto los manuales de Historia como los nuevos textos de Ciencias Sociales.:

Artículo 5°. Las áreas comunes para la Educación Básica Primaria son:

Ciencias naturales y salud.

Ciencias sociales

Educación estética

Educación física, recreación y deportes

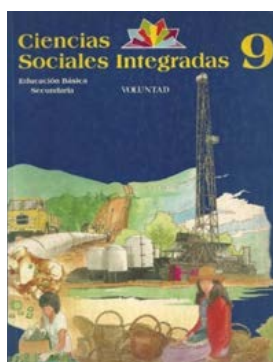
Educación religiosa y moral

Español y literatura

Matemáticas

Artículo 6° En la Educación Básica Secundaria, además de las áreas anteriores, se incluyen como áreas comunes la de educación en tecnología y la correspondiente a un idioma extranjero.

El tiempo transcurrido entre 1984 y 1996 hizo que coexistieran los dos tipos de textos escolares: los manuales a los que me referí en el primer capítulo y los textos de Ciencias Sociales cuyas carátulas presento a continuación:



Textos escolares para la enseñanza de la Historia (1984-1996)

Fuente: Archivo personal

Al hacer una confrontación entre los temas de Historia tratados en los dos tipos de texto, resulta muy ilustrativo notar cómo los manuales de Historia de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán, y los de Carlos Alberto Mora y Margarita Peña cubren los temas que todo historiador quisiera darle a conocer a los alumnos no solo en esa época, sino en cualquier momento, según se puede apreciar en los siguientes pantallazos de los índices iniciales de dichos textos, que hacen parte del archivo en Excel que adjunto como anexo al final del libro:

Unidad	Historia de Colombia 9º Grado. Editorial El Cid, 1986	Páginas
	Introducción	1 a 10
Unidad 1	Etapas arqueológicas de América Precolombinas	11 a 17
	Origen del hombre americano. Principales teorías	
	Etapas arqueológicas Precolombinas	
	Periodos Arcaico y Formativo	
	Periodos Clásico y Posclásico	
Unidad 2	Etapas arqueológicas de Colombia	21 a 27
	Colombia paso obligado	
	Paleoindio colombiano	
	El Arcaico en Colombia	
	Formativo inferior y medio. Cacicazgos	
	Formativo superior. Federación de aldeas. Los Tayrona. Muisca	
Unidad 3	La Conquista	33 a 39
	Antecedentes históricos, culturales, económicos y sociales	
	Conquista del territorio colombiano	
	Anarquía e improvisación	
	España y la maldición del oro	
Unidad 4	La Colonia	45 a 51
	El sistema económico de exacción colonial	
	La encomienda	

Pantallazo del archivo de Excel del *Manual Historia de Colombia* de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzan

Fuente: Elaboración propia, con base en el texto original

Unidad	Historia Socioeconómica de Colombia. Editorial Norma, 2008	Páginas
	Introducción	1 a 4
	1. Evolución de la historiografía colombiana	
	Primera parte: Época indígena	
Unidad 1	Arqueología colombiana y nociones de arqueología americana	6 a 38
	2. Arqueología americana. Generalidades	
	3. Arqueología colombiana. Generalidades	
	4. El paleoindio y el arcaico	
	5. El Formativo en Colombia: paso de una economía de apropiación a una de producción	
	6. Los estados incipientes del Formativo Superior	
	Segunda parte: Época hispánica	
Unidad 2	¿Cómo se impuso en América el dominio español?	42 a 60
	7. Europa y América a finales del siglo XV	
	8. Primeras exploraciones del territorio colombiano y sometimiento de los indígenas	
Unidad 3	La dominación española en el actual territorio de Colombia. El régimen colonial	62 a 107
	9. Economía y sociedad durante los siglos XVI, XVII y XVIII	
	10. La administración colonial	
	11. La iglesia en la sociedad colonial	
	12. El arte colonial	
	13. Crisis del sistema colonial	
	Tercera parte: Época republicana	

Pantallazo del archivo de Excel del *Manual Historia Socio Económica* de Carlos Alberto Mora Buitrago y Margarita Peña Borrero

Fuente: Elaboración propia, con base en el texto original

El texto de Rodolfo Ramón de Roux, el tercero de los llamados manuales, cuya primera edición fue en 1987, no es comparable con los dos anteriores, pues se trata de un texto basado principalmente en imágenes y ejercicios didácticos para los alumnos de quinto grado, con un método con el cual procura desarrollar los lineamientos de la Ley 1002, aunque manifiesta su desacuerdo con ellos desde la Introducción del texto. A continuación, el pantallazo de la página de Excel con los primeros capítulos de dicho texto: primaria

Unidad	Nuestra historia. Historia cercana 5. Editorial Estudio, 1987	Páginas
	Índice general	2 a 5
	Palabras al alumno	
	Conversación con el autor	
	Palabras al docente	
	Anotaciones metodológicas	
	Contenido	
Unidad I	La libertad no se conquista con flores. La Independencia	8 a 46
	1. Nada comienza de cero. La amplia red de la revolución	
	2. El principio del fin	
	3. Las buenas oportunidades no se desperdician	
	4. La Patria Boba	
	5. Pacificando a sangre y fuego	
	6. La Campaña Libertadora	
	La hoja del lector	
	Bibliografía	
Unidad II	La construcción de una república. El siglo XIX	54 a 105
	1. Un hermoso ideal con final poco feliz. La Gran Colombia. El pez grande se come al chico	
	2. La difícil infancia de una joven república. El Estado y la política en el siglo XIX	
	3. Algunos aspectos de la vida social, las costumbres y la economía	
	La hoja del lector	

Pantallazo del archivo de Excel del *Manual Nuestra historia. Historia cercana 5*, escrito por Rodolfo Ramón de Roux

Fuente: Elaboración propia, con base en el texto original

A partir de la segunda década de este siglo (2010 en adelante), dejaron de usarse paulatinamente los manuales de manera oficial, aunque extraoficialmente son muchos los profesores de Ciencias Sociales que aun los conservan y emplean, como lo he podido comprobar directamente con varios docentes. Al revisar los contenidos de los dos primeros manuales comentados puede considerarse una exageración que algunos académicos como Germán Arciniegas, Arizmendi Posada y políticos como Álvaro Gómez Hurtado, los

hayan considerado como subversivos o incitadores, siendo que el único que podría ser objeto de estos señalamientos es el de Rodolfo Ramón de Roux, del cuadro anterior, y como un acierto el pronunciamiento que sobre ellos hicieron en la época tanto Germán Colmenares como Jorge Orlando Melo, y más recientemente Mauricio Archila Neira (Archila, 2024, p. 164).

Los congresos colombianos de Historia y la enseñanza de la Historia (1985-2024)

En este subcapítulo se presentan aspectos destacados relacionados con la enseñanza y didáctica de la Historia en diversos congresos realizados por la Asociación Colombiana de Historiadores, información que podrá ser consultada en detalle en la página web de esta institución:

V Congreso de Historia de Colombia. Programa de Ciencias Sociales (Armenia, Quindío, 1985)²³

En este congreso se crearon seis Comisiones Académicas, entre las cuales vale la pena resaltar las siguientes, por tratar temas relacionados con el tema de este libro:

Comisión I. Historia Social y Política: Colonia y siglo XIX, en la cual el historiador Jorge Orlando Melo presentó, por la Universidad del Valle, la ponencia “Un Burócrata Criollo en el Siglo XVII: La carrera de Francisco Antonio Moreno y Escandón” (pp. 35-64).

Comisión VI. Historia de las Ciencias, de las profesiones y de la docencia en la Historia. De las ponencias presentadas se destaca la de Hernando Salazar P. “Para una Teoría y una Didáctica de la Historia” (pp. 711-727), en la cual se refiere al *Manual de Historia de Colombia* editado por Colcultura, bajo la dirección de Jaime Jaramillo Uribe, en cuya elaboración participaron “los representantes

²³ Publicación sobre el evento organizado por la Universidad del Quindío con motivo de sus veinticinco años, realizado del 5 al 19 de julio de 1985, bajo la presidencia de Carlos Miguel Ortiz Sarmiento, con la colaboración del ICFES.

de la última etapa de la historiografía colombiana y la primera generación de historiadores profesionales”. También se refiere dicho estudioso a la influencia recibida por los historiadores de esa época como Lucien Febvre y Marc Bloch, y al avance de la Historia que es “cada vez más una ciencia”.

Durante la plenaria final de este encuentro, se propuso y aprobó por unanimidad, la creación de la Asociación Colombiana de Historiadores. De igual manera, se acordó que el comité organizador del V Congreso nombrase un comité provisional para redactar los estatutos de la Asociación. Dicho comité estuvo conformado por dos delegados de Bogotá, Medellín, Cali y uno de Armenia. El Comité quedó encargado de redactar los estatutos para darlos a conocer antes de celebrarse el VI Congreso en Ibagué²⁴.

xiv Congreso Colombiano de Historia (2008)²⁵

Mesa 8: enseñanza de la Historia. En esta mesa hubo ponencias que expusieron los resultados de sus investigaciones. Sería demasiado extenso referirse a cada una de ellas en particular, razón por la cual se presenta solamente el nombre de la ponencia y quien la expuso, destacando únicamente aspectos relacionados con alguna de ellas, por aportar directamente con al tema de que trata este libro.

- “La enseñanza de la Historia en el marco de las Ciencias Sociales en Colombia”. Carolina Guerrero
- “Enseñanza de la Historia o construcción de conocimiento histórico”. Lorena Rojas Triviño

²⁴ La Asociación Colombiana de Historiadores fue constituida formalmente en el marco del VI Congreso Colombiano de Historia, celebrado en Ibagué. En consecuencia, es importante distinguir dos hechos relacionados: 1. La Asociación Colombiana de Historiadores se gestó en Armenia (Quindío), bajo el liderazgo del presidente del V Congreso Colombiano de Historia, el historiador Carlos Miguel Ortiz Sarmiento, apoyado por destacados pares de la época como Jorge Orlando Melo, Germán Colmenares y Jesús Antonio Bejarano, entre otros. Sin embargo, no alcanzó a constituirse formalmente, pues se requería la redacción de los estatutos y los procedimientos para su funcionamiento. 2. La constitución formal de la Asociación se realizó durante el VI Congreso Colombiano de Historia, llevado a cabo en Ibagué en 1987, y su primer presidente fue el historiador Bernardo Tovar.

²⁵ Celebrado del 12 al 16 de agosto de 2008 en Tunja (Boyacá), Colombia. La institución anfitriona fue la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- “Nuevo planteamiento de la enseñanza de la Historia desde la reflexión de la práctica”. Rocío Del Pilar Posada López
- “Enseñanza de la Historia regional en la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas”. Sandra Milena Cruz Osma
- “Aproximaciones críticas a la historiografía de los artesanos durante el siglo XIX en los textos escolares”. Sandra Milena Polo Buitrago. De esta ponencia se destaca el siguiente párrafo:

Para el caso de la historia de Colombia que se enseñaba en los años ochenta, Salomón Kalmanovitz llama la atención en los temas que la historia oficial ha decidido omitir y reflexiona acerca de los motivos políticos que acompañan estas omisiones: la violencia de los años cincuenta no es contemplada por la vieja historia y el que se trate objetivamente en términos de proyectos políticos de reformas sociales y contrarreformas sociales irrita en especial al alvarismo [*sic*]. Aunque casi la mitad de la población colombiana de esa época sufrió directa o indirectamente sus efectos, existe un interés político para no revelar nada sobre ella; en vez de eso se destacan las obras públicas emprendidas por Laureano Gómez y el general Rojas Pinilla. Esos estudiantes, así engañados, ni siquiera van a absorber una ideología de derecha, sino una visión del mundo desarticulada, una imposibilidad para apropiarse las Ciencias Sociales y van a estar seriamente limitados para leer obras de alguna complejidad, es que ni siquiera se les prepara para entender las simples categorías que utilizan los periodistas para la avalancha de información que arrojan diariamente (Polo Buitrago, 2008).

Respecto al tema anterior, debe tenerse en cuenta que Salomón Kalmanovitz, junto con su esposa Silvia Duzán, fueron autores de uno de los manuales para la enseñanza de la Historia de que trata este libro.

xix Congreso Colombiano de Historia (2019)²⁶

Por lo pertinente al tema se incluyen dos actividades del congreso, estrechamente relacionadas con el tema de este libro:

Pre congreso sobre Enseñanza de la Historia. Se realizaría un día antes de la fecha fijada para el congreso: organizado tentativamente por la Academia de Historia del Quindío, en trabajo conjunto con la Asociación Colombiana de Historiadores, las universidades y academias de Historia del Eje Cafetero, y algunos de los panelistas y conferencistas que harían parte del congreso. Fue una actividad fallida por falta de apoyo del Ministerio de Educación Nacional, no obstante, se presentó una carta con la debida antelación y se previó la participación de conferencistas de mucha importancia, tanto a nivel nacional como internacional, así como las instalaciones para realizarlo²⁷.

Panel sobre Didáctica de la Historia, del que destaco la sinopsis elaborada por su moderador Luis Fernando Sánchez Jaramillo:

En general, los panelistas pusieron de presente el divorcio que existe entre la Historia y la Pedagogía y la necesidad de cultivar la conciencia

²⁶ Del 1 al 4 de octubre de 2019 se realizó el evento académico en Armenia (Quindío), organizado por la Academia de Historia del Quindío. La coordinación estuvo a cargo de Alonso Valencia Llano de la Universidad del Valle, como director del Comité Académico, y de Jorge Hernán Velásquez Restrepo de la Academia de Historia del Quindío, como director ejecutivo.

²⁷ Desde su creación, la Asociación Colombiana de Historiadores ha asumido la función de coordinar los congresos de historiadores profesionales. El Capítulo Eje Cafetero de la Asociación realizó el XIX Congreso Colombiano de Historia y presentó un proyecto al Ministerio de Educación para realizar un Pre-Congreso sobre la enseñanza de la Historia, el cual fue rechazado. Ante esta situación, la Academia de Historia del Quindío logró obtener el apoyo de universidades, academias de Historia y secretarías de educación del Eje Cafetero, con respaldo adicional de la Alcaldía de Armenia y del Centro Local de Historia de Armenia, para ejecutar el proyecto a nivel regional. Para ello, contaron con un auditorio con capacidad para 1 000 personas en el Colegio Rufino J. Cuervo, maestros en ejercicio y vínculos con historiadores de reconocido prestigio nacional e internacional, con el fin de desarrollar la actividad académica propuesta. El seminario para la enseñanza de la Historia: “¿Para qué enseñar historia? ¿Qué historia enseñar? y ¿cómo enseñar Historia en el aula?” tuvo como propósito acercar la labor de los docentes a la de los investigadores, desde una perspectiva institucional. Esta propuesta se sustentó en antecedentes de proyectos presentados en anteriores congresos de Historia, convocados por la misma Asociación. En particular, el proyecto presentado en el marco de la XIV versión del Congreso Colombiano de Historia (2008), elaborado por la historiadora Lorena P. González Zuluaga de la Universidad Nacional de Colombia, sirvió como base para los lineamientos generales de este documento.

histórica en los estudiantes, la necesidad que hay de enseñar a pensar históricamente distinguiendo y encadenando eventos, y considerar la relación en la triada: empatía histórica, problemas socialmente relevantes y la concepción de la Historia como un saber que se construye y se deconstruye. Igualmente, se recomendó enseñar lo que significa un conflicto, trabajar con representaciones, interpretar sus actores, en suma, seguir indagando sobre formas de enseñar que contribuyan a desarrollar el pensamiento histórico. Se trató de un conjunto de ideas alrededor de la enseñanza de la Historia que seguirá construyéndose (Sánchez Jaramillo, 2019).

xx Congreso Colombiano de Historia (2022)²⁸

En este congreso hubo una mesa sobre: historia del maestro, escuela y pedagogía en Colombia, de la cual se destacan las siguientes ponencias y autores:

- “Emergencia de la mujer profesional en Colombia. La escuela normal superior (1936-1951)”. Lorena González Muñoz
- “Condición social y profesión docente en Colombia ¿y qué paso después del estatuto 1278?”. July Patricia Castiblanco Aldana
- “Aproximaciones a la irrupción de la educación intercultural en Colombia desde algunos acontecimientos históricos previo a 1991”. Andrea Paola Calderón Rojas
- “Presentación de Informe de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia, CAEHC”²⁹
- Aspectos más significativos del documento de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia, presentados durante el marco de este congreso:

.....
²⁸ Realizado del 25 al 29 de abril de 2022 se realizó en Cartagena de Indias el XX Congreso Colombiano de Historia. La coordinación general del evento estuvo a cargo de Julián Andrés Lázaro, profesor de la Universidad de Cartagena.

²⁹ Para esta investigación se tomaron algunos textos de la carta presentada por la CAEH el 25 de abril 2022 en Cartagena de Indias, en el marco del XX Congreso Colombiano de Historia.

Las presentes recomendaciones son el resultado del mandato de la Ley 1874 de 2017 por la cual se restablece³⁰ la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia en la educación básica y media como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales y es fruto de la labor decidida y el compromiso irrestricto de cada una de las personas que han participado de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (en adelante CAEHC), a lo largo de dos años y cuatro meses, en veintiocho sesiones ordinarias y varias reuniones adicionales.

Son seis los temas priorizados para desagregar las recomendaciones que la CAEHC ve posibles, convenientes y urgentes, para que se tengan en cuenta en el proceso de rediseño y actualización de los lineamientos curriculares de enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de la formación histórica, así como en las labores educativas que redunden en la misma lógica y se cumplan, entre otros, los objetivos planteados en la mencionada Ley 1874 de 2017. Dichos tópicos son los propósitos de la enseñanza de la Historia; los enfoques en perspectiva histórica para la enseñanza de la Historia; las didácticas para la enseñanza de la Historia; la evaluación y la enseñanza de la Historia; las condiciones contractuales y laborales del magisterio que enseña Historia, y la formación de docentes que enseñan Historia. Además, estos tópicos están inscritos en el horizonte de las preguntas básicas que atraviesan toda acción educativa: ¿Para qué enseñar Historia? ¿A quiénes enseñar Historia? ¿Qué enseñar y cuándo enseñar Historia? ¿Cómo enseñar Historia? ¿Qué Historia aprenden los estudiantes? ¿Qué, para qué, cómo y cuándo evaluar los aprendizajes en Historia? ¿Cuáles son las condiciones de las personas que enseñan Historia? ¿En qué, cómo y dónde se están formando las personas que enseñan Historia? ¿Qué elementos materiales, condiciones, apoyos logísticos, tecnológicos y ambientes escolares son necesarios para enseñar Historia? Se espera que estas recomendaciones sirvan para movilizar las reflexiones, decisiones y acciones para beneficio de toda la sociedad a través de la enseñanza de la Historia (p. 17).

.....
³⁰ La CAEHC entiende que la Historia y su enseñanza siempre han estado presentes en la escuela.

Encuesta diagnóstica agenciada por la CAEHC, que estuvo dirigida a seis grupos poblacionales (cuidadoras y acudientes; directivas docentes; historiadores; magisterio que enseña Historia; estudiantes de básica primaria; y estudiantes de básica secundaria y media) y que obtuvo 27 001 respuestas. La encuesta ha sido y será un insumo fundamental en el proceso de caracterización de un importante número de elementos de las realidades educativas nacionales, bajo la percepción y la óptica de los diferentes grupos poblacionales indagados. La revisión documental (documentos oficiales y normativos de la política educativa, bibliografía especializada, ochenta y siete Planes territoriales de formación docente de las noventa y seis secretarías de Educación, entre otros), la información a la que se logró acceder, en especial, a través de derechos de petición, fueron otras de las labores e insumos que nutrieron este ejercicio (2022, pp. 17-18).

Hallazgos de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC) en el diagnóstico³¹

En el 2020 se realizaron diez talleres regionales con docentes, directivos docentes e historiadores; en el 2021 se realizaron cinco conversatorios, uno por cada macro región en la que se dividió el país, para la entrega y diálogo sobre los resultados de los talleres realizados un año antes, y se aplicó una encuesta nacional que contó con la participación de 27 001 personas, organizadas en seis grupos: 1. Docentes, 2. Directivos docentes, 3. Estudiantes de básica primaria, 4. Estudiantes de básica secundaria y media, 5. Historiadores, y 6. Acudientes o cuidadores.

En los talleres regionales participaron más de 2 303 personas. En ellos se recogieron observaciones en relación con las formas de comprensión del conocimiento histórico, así como en relación con los propósitos de la enseñanza de la Historia. Como resultados generales, y teniendo en cuenta los perfiles y diversos niveles

³¹ Nota del autor: este título y los de los siguientes dos apartados son tomados textualmente de las recomendaciones presentadas en Cartagena en el Congreso de la CAEHC del 2022.

de formación de los grupos de personas que participaron, se pudo constatar que existen aproximaciones conceptuales al conocimiento histórico que, si bien permiten dar cuenta del manejo de algunos conceptos, no permiten delimitar con claridad lo que se entiende por corrientes, escuelas y tendencias, concretamente, lo que se entiende por Historia y su saber, sino que su comprensión es percibida de manera parcial o de forma muy básica o elemental.

Fue considerable la importancia que los participantes le otorgaron a la formación en historia y a las necesidades que tiene la ciudadanía en este ámbito en el panorama nacional, particularmente, en lo que respecta a la recuperación de las historias locales, no solo para abarcar la historia como categoría central de trabajo en cuestiones como la construcción de una cultura de paz, sino también en cuestiones como la memoria de los pueblos y sus saberes ancestrales, y las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. Se consideró, además, que los saberes históricos estarían profundamente asociados al territorio y, por lo tanto, serían elementos centrales de reflexión y análisis de los modos de vivir y de las identidades, para construir significados y sentidos de las relaciones sociales por parte de las comunidades.

En razón de lo anterior, la categoría más frecuente asociada a los propósitos de la enseñanza de la Historia fue la de pensar históricamente, y aunque tampoco se presentó una completa claridad en términos de referentes y conceptos, sí se reconoció como una forma de pensar asociada al pensamiento crítico que auspiciaría, de manera precisa, consolidar las reflexiones necesarias para sintonizarse con las necesidades y expectativas de las regiones. Esto plantearía diversos cambios, entre los que sobresalen los de tipo curricular, en términos de las horas semanales dedicadas a la enseñanza de la Historia, los cambios epistemológicos a nivel del papel de la enseñanza de la disciplina en el marco de las Ciencias Sociales —independientemente de la relación que se establezca entre saberes— y cambios a nivel pedagógico en lo que se refiere a las formas de enseñar Historia, por ejemplo, que se pueda hacer uso de diversos recursos en clave investigativa e interdisciplinaria.

Pensar históricamente, se concluye de los resultados de estos talleres, va en contravía con aquella concepción de la Historia ligada a una enumeración de hechos y acontecimientos, por lo general parciales y desprovistos de sujeto, distantes y convertidos más en una narrativa que emerge a partir de la interacción de los estudiantes con los textos. Esto último tiene el agravante de estar mediado muchas veces por un bajo índice de la comprensión lectora y por la ausencia de una mirada crítica y explicativa de su presente (2022, p. 40).

El descontento expresado por quienes asistieron y participaron en dichos espacios está vinculado a la idea de que la Historia se convierte en un saber que se dispersa entre los muchos objetos analíticos y disciplinares de las Ciencias Sociales, luciendo desconectada; aunque se reconocen las posibilidades y necesidades de una enseñanza diferente y compleja de la Historia, se sigue viendo también como un saber que curricularmente no cuenta con una posición privilegiada, ni con los espacios académicos que permitan el detenimiento, la revisión detallada de contenidos y, menos aún, una problematización profunda y consistente en la que se logre hacer factible la construcción de procesos que conlleven a pensar históricamente, entendida como una habilidad con la dimensión e importancia que este documento ha señalado.

De otra parte, de los seis grupos poblacionales que participaron de la encuesta nacional³², a tres de ellos —directivos docentes, historiadores y cuidadores o acudientes—³³ se les planteó una pregunta directa sobre la importancia de enseñar historia de Colombia en las escuelas y centros educativos del país. El 93,24 % respondió que la valora como *muy importante e importante*, mientras que solo el 2,61 % la encuentra *muy poco importante y poco importante* (2022, p. 41).

En los resultados de la encuesta, frente al grupo poblacional de maestras y maestros de aula que enseñan Historia en la educación

³² La distribución por grupos de las respuestas a la encuesta es la siguiente: el 28,63 % corresponden a cuidadoras y acudientes; el 6,29 % a directivos docentes; el 1,30 % a historiadores; el 22,68 % al magisterio; el 12,25 % a estudiantes de básica primaria, y el 28,84 % a estudiantes de secundaria y media.

³³ Los directivos docentes aportaron 1 309 respuestas, los historiadores 270 respuestas y los cuidadores o acudientes 5 955.

básica y media³⁴ se encontró que el 71,24 % tiene serios reparos frente a la pertinencia del currículo que se imparte en sus colegios, pues consideran que este no responde de manera satisfactoria a las necesidades del país y de la sociedad colombiana; mientras que a su vez encuentran, en un 79,25 %, *totalmente necesaria* la relación de la enseñanza de la Historia con la comunidad, frente al 1,57 % que le otorga a esta relación el nivel de *innecesaria* o *indiferente*.

Al preguntarle a los estudiantes de básica primaria³⁵, básica secundaria y media³⁶ sobre si saber y conocer de Historia contribuye a la paz, se evidenció que lo valoran *en gran medida* el 32,98 %, *moderadamente* el 45,44 %, *muy poco* el 18,48 % y *en nada* el 3,10 %; lo que deja claro las difíciles realidades educativas en relación con el conocimiento de la Historia, la falta de relación por parte de los estudiantes entre dicho conocimiento y el ejercicio de la ciudadanía, así como un bajo desarrollo del pensamiento histórico, que sería reflejo de las deficiencias en la formación, en términos generales, de la población colombiana sobre estos temas.

Ahora bien, la Historia como ciencia cumple una labor fundamental de pedagogía, conocimiento y filtro crítico en nuestras sociedades (Moradiellos, 2001, p. 11). En síntesis, se nos invita a reconocer en el devenir del tiempo reciente las diferentes formas de comprender la Historia y sus implicaciones epistemológicas y de método, implicaciones siempre ancladas a los propósitos que se han perseguido con una u otra concepción de la Historia (2022, pp. 42-43).

Recomendaciones al Estado Colombiano en general

Implementar los cambios en el sistema educativo para poder hacer efectiva la Ley 1874 de 2017, que busca “contribuir a la formación de la identidad nacional”, “desarrollar el pensamiento crítico” y “promover la formación de la memoria histórica”, mediante la inclusión

.....
³⁴ 4 719 respuestas del magisterio.

³⁵ 2 548 personas respondieron.

³⁶ 14 12 200 personas respondieron.

de la historia de Colombia en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales —no simplemente para adquirir conocimientos de Historia, sino para desarrollar esa competencia que se denomina “pensar históricamente” y desarrollar y estimular en los estudiantes la formación del concepto cultural y político amplio de la “conciencia histórica” como base de la identidad individual y colectiva, racional y afectiva, de la noción de familia, comunidad, nación, y de la inserción como nación en el mundo globalizado e interconectado del siglo **xxi**—, requiere por parte del Estado asumir el compromiso de disponer y movilizar los recursos financieros, técnicos y humanos necesarios para el cumplimiento de este propósito. Es indispensable que para que la implementación de la Ley 1874 sea una realidad, esta se convierta en una política de Estado, estructurada en la política educativa de largo plazo, independientemente de los próximos gobiernos de turno. En este sentido se requiere que exista de parte de cada administración una voluntad real de acción para viabilizar el cumplimiento de esta ley, entendiendo que es un mandato superior al plan de Gobierno de un período presidencial (2022, p. 43).

Para que ello sea posible, se reitera en la propuesta del Plan Decenal para la Implementación de la Ley 1874 de 2017, concertado con la CAEHC, que misionalmente recogerá, a través de mecanismos idóneos y participativos, las percepciones de avance de las comunidades educativas y de la sociedad colombiana, evaluando permanentemente su desarrollo e introduciendo los correctivos necesarios para el buen cumplimiento del mandato legal y recomendando a los diferentes gobiernos su inclusión en los respectivos planes de desarrollo. De esta manera, se busca una articulación con los sectores de educación y cultura, para que se convierta real y efectivamente en una política de Estado, con el fin de que la enseñanza de la Historia se transforme a corto, mediano y largo plazo en un elemento constitutivo de la noción de ciudadanía para una convivencia armónica, que contribuya a la construcción de una paz estable y duradera.

Al Estado colombiano en cabeza del Ministerio de Educación Nacional

Es indudable que la enseñanza de la Historia juega un papel fundamental en la configuración de los ejercicios de la ciudadanía en todo tiempo y espacio. Así mismo, es innegable que del lugar que se le asigne a esta enseñanza depende, en buena medida, la forma como se asuman y resuelvan las problemáticas actuales de una sociedad determinada y se proyecte su porvenir. Por ello, se hace imprescindible que en todo el sistema escolar del país se establezca el propósito de fomentar, desarrollar y fortalecer el pensamiento histórico como el elemento fundamental de la enseñanza de la Historia (2022, pp. 43-44).

Dicho propósito debe ser explícito y claro en los lineamientos curriculares, así como en su vínculo interdependiente con las disposiciones didácticas y evaluativas; en este mismo sentido, las condiciones contractuales, laborales y formativas de quienes tienen como responsabilidad principal enseñar la Historia, deben ser las adecuadas para garantizar el fomento, promoción, desarrollo y consolidación del pensamiento histórico. El Ministerio de Educación Nacional debe garantizar que los lineamientos curriculares para la enseñanza de la Historia en el sistema escolar colombiano se centren en el fomento y consolidación del pensamiento histórico para la construcción de una ciudadanía activa y democrática, a partir de: a) la comprensión y reivindicación de los enfoques étnicos de los pueblos indígenas, los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros y el pueblo Rrom, el enfoque de género, orientación e identidades sexuales diversas, de clase, de interespecie y en la diversidad regional; b) la concepción de las dinámicas históricas y sociales de nuestro país, en los contextos latinoamericano-caribeño y mundial, y c) el fortalecimiento de procesos y la promoción de la memoria histórica, que contribuyan a la reconciliación y la paz territorial en nuestro país. El Ministerio de Educación Nacional debe impulsar procesos de formación y diálogo permanente que permitan su incorporación en el sistema escolar colombiano. Concretamente, lo puede hacer mediante la creación de equipos técnicos que

acompañen en las regiones a las instituciones de educación básica y media en la orientación para la adecuada implementación de la Ley 1874 de 2017.

El Ministerio de Educación Nacional debe garantizar la aplicación integral de esta ley, que ordena restablecer la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia en todos los niveles de la educación básica y media y en todas las instituciones educativas del país. En consecuencia, su aplicación debe ser prevista y planificada, procurando que en el proyecto educativo institucional (PEI) de estas instituciones se pueda dar respuesta a las preguntas: ¿Para qué enseñar Historia? ¿A quiénes enseñar Historia? ¿Qué enseñar y cuándo enseñar Historia? ¿Cómo enseñar Historia? ¿Cuál es el contexto en el que se aprende Historia? ¿Qué, para qué, cómo y cuándo evaluar los aprendizajes en Historia? Pero para ello el ministerio debe responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las condiciones de las personas que enseñan Historia? ¿En qué, cómo y dónde se están formando las personas que enseñan Historia? ¿Qué elementos materiales, condiciones, apoyos logísticos y ambientes escolares son necesarios para que se pueda enseñar Historia? ¿Cuáles son las condiciones en que los niños y jóvenes están aprendiendo Historia? (2022, pp. 44-45).

Se recomienda al Ministerio de Educación Nacional el diseño de un plan decenal para la apropiada aplicación de la Ley 1874 de 2017, concertando con la CAEHC la forma de hacerlo, de tal manera que se pueda acordar y graduar las prioridades de acuerdo con las realidades presupuestales, pero también según las necesidades a nivel de las instituciones de educación básica y media. En este sentido, se sabe que a lo largo del país las condiciones en términos de infraestructura, conectividad, insumos y cualificación del recurso humano en estas instituciones varían, siendo necesario priorizar aquellas donde el rezago sea mayor.

Es necesario abrir convocatorias para la ampliación de la planta docente; crear sistemas de becas de estudio; dar las facilidades para que los docentes se cualifiquen a través de estudios de especialización, maestría, doctorado o posdoctorado, según sea el caso; dotar a las instituciones educativas con equipamientos tecnológicos como

computadores, videoproyectores, tableros electrónicos, etc., que permitan desarrollar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas; garantizar la instalación o cualificación de las redes de internet en aquellas regiones en las que no hay conectividad o es muy deficiente; ampliar o mejorar las bibliotecas escolares, para que los estudiantes puedan contar con material suficiente y apropiado para el desarrollo de las actividades didácticas propias de la disciplina histórica.

Esto último también se puede complementar mediante acuerdos, que desde el plan decenal se impulsen, entre las instituciones de educación básica y media y los organismos públicos como las bibliotecas municipales, los archivos municipales, las oficinas de planeación, los institutos de educación técnica o las universidades, etc., para que los estudiantes puedan acceder a los materiales y documentos que reposan en ellos con el fin de desarrollar las diferentes actividades didácticas. Además, es importante involucrar a las diferentes organizaciones de la sociedad civil y a las organizaciones integrantes de la CAEHC en la construcción de un propósito nacional alrededor de sus alcances y realizaciones (2022, p. 46).

Al magisterio que enseña Historia

A las instituciones de formación de docentes: facultades de las instituciones de educación superior, unidades académicas, programas de formación superior de docentes y programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores. A los departamentos, asociaciones y academias de historia y a la sociedad colombiana:

Como resultado de los diez talleres regionales realizados por la CAEHC en el 2020, que abarcaron la mayoría del territorio colombiano, se evidenció la existencia de algunas concepciones generales frente al currículo. La riqueza en este ámbito está referida a sus vivencias y prácticas reflexivas para el trámite y posibilidad de transformación de este.

Con base en su experiencia, los participantes expresaron que no se cuenta con los suficientes espacios y tiempos dentro del diseño curricular de las instituciones educativas para enseñar Historia de

forma crítica y reflexiva. De esta manera, la Historia que se enseña se ha convertido en una enumeración de hechos y acontecimientos, por lo general, parciales y desprovistos de sujetos reales, una historia distante, cuya narrativa es producto de la interacción casi exclusiva con los contenidos de los textos escolares y no del resultado de una revisión profunda de los procesos que se han vivido al interior de las comunidades, menos aún de una mirada crítica, comprensiva y explicativa del presente. En otras palabras, la Historia se ha convertido en un saber que se dispersa entre los muchos objetos analíticos y disciplinares de las Ciencias Sociales, luciendo desconectada; aunque se reconocen las posibilidades y necesidades de una enseñanza diferente y compleja de la Historia, se entiende como un saber que curricularmente no cuenta con posibilidades reales y fácticas que permitan la revisión detallada y pausada de temáticas, enfoques y, menos aún, que permitan una problematización seria en la que se logre concretar la construcción de procesos que conlleven a pensar históricamente (2022, pp. 61-62).

Hallazgos en el quehacer de la CAEHC

Si bien el Decreto 2277 profesionalizó la carrera docente, es una norma enmarcada y propia de su tiempo (1979) y responde a las condiciones socioeducativas de ese momento. Por lo tanto, el magisterio que se ubica en este escalafón debe tener un incentivo contractual que lo anime a continuar su formación en el nivel de maestría y doctorado. De igual forma, es importante reconocer en términos contractuales a los docentes del Decreto 1278, pues para estos los títulos en altos grados de educación no les permiten ascender directamente, sino que están a la espera de concursar para obtener dicho reconocimiento en el escalafón. Estos cambios deben recoger la experiencia trasegada para superar las falencias, pues constriñen las posibilidades reales de alcanzar los objetivos de la Ley 1874 de 2017, así como los propósitos de realización profesional y personal de quienes enseñan Historia en el sistema escolar del país (2022, pp. 170-171).

A las instituciones de formación de docentes: facultades de las IES, unidades académicas, programas de formación superior de docentes y programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores:

Es importante que las instituciones de formación de docentes que enseñarán Historia, tanto públicas como privadas, apropien los enfoques en el conocimiento, la didáctica y la enseñanza que proponen estas recomendaciones:

- La importancia de la enseñanza del pasado reciente, y los avances y retos de las pedagogías de la memoria del conflicto armado en Colombia, así como el fortalecimiento de la enseñanza de la historia de Colombia, en clave de una verdad restauradora que contribuya a la no repetición
- La historia de las mujeres y de las perspectivas de género. Se debe tomar en consideración y con igual interés lo masculino y lo femenino en cualquier análisis histórico (Perrot, 1988, p. 7); que se apropien la categoría *género* y eviten transmitir estereotipos o generalizaciones
- Del pueblo Rrom, que se ha visto forzado a cambiar, transformaciones que están íntimamente relacionados con la historia de América y puntualmente de Colombia. Por tanto, también es fundamental introducir la historia de los pueblos indígenas, sobre todo aquellas historias articuladas a los saberes ancestrales, situadas desde sus territorios, en sus diferentes dimensiones y formas de relación con la naturaleza
- La historia de África, de las Américas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, apoyados en los estudios africanistas, sus métodos y enfoques (2022, p. 200)
- Historia local y regional, que profundice el conocimiento histórico y la construcción de explicaciones históricas por estos territorios.

Por considerarlo pertinente, así no esté relacionado con lo sucedido en el xx Congreso Colombiano de Historia, se presenta la Directiva Ministerial 003 del Ministerio de Educación Nacional, relacionado con el proceso de implementación de las recomendaciones de la CAEH:

Directiva ministerial 003 para: Gobernadores, gobernadoras, alcaldes, alcaldesas, secretarios y secretarias de educación de entidades territoriales certificadas y no certificadas en educación, consejos directivos de instituciones educativas, directivos docentes y docentes.

DE: Ministra de Educación Nacional

ASUNTO: Orientaciones para la Enseñanza de la Historia como Disciplina Integrada a las Ciencias Sociales.

FECHA: 27 de junio de 2024

La Ley 115 de 1994 “Por la cual se expide la ley general de educación” establece en su artículo 23 que el área de “Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia” integra las áreas obligatorias y fundamentales del plan de estudios.

De igual forma, en su artículo 148, se determina que es función del Ministerio de Educación Nacional diseñar y actualizar los lineamientos generales de los procesos curriculares, lo anterior, en concordancia con la autonomía curricular que existe en el país.

Aunado a lo anterior, en el 2017 fue expedida la Ley 1874, con el fin de “restablecer la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la educación básica y media”. Adicionalmente, el artículo 6 de esta ley creó la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia, como órgano consultivo para la redacción de los documentos que orientan el diseño curricular de todos los colegios del país.

El mismo artículo, en su párrafo 2, estableció que el Ministerio de Educación Nacional y la Comisión revisaran y ajustaran los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada para que cada establecimiento educativo organice, a partir de los lineamientos, los procesos de evaluación correspondientes a cada grado en el marco de su autonomía.

La CAEHC como órgano consultivo del Ministerio de Educación Nacional fue instalada en diciembre del 2019. Como resultado de su trabajo, en agosto del 2022, entregaron las recomendaciones para el diseño y actualización de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales en la enseñanza de la Historia en básica y media.

En adición a lo expuesto, el artículo 121 de la Ley 2294 de 2024 “Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 «Colombia potencia mundial de la vida»” establece que, en el marco de la Ley General de Educación, se debe promover la Historia, la Geografía y la Educación Física en la educación básica y media en todas las instituciones educativas del país, así como la educación en artes y programación. La citada ley del plan de desarrollo, en su artículo 125, exige al Ministerio de Educación Nacional que las actualizaciones de lineamientos curriculares garanticen la construcción colectiva para la formación integral con enfoque diferencial, territorial, ambiental, de género y antirracial.

De acuerdo con las recomendaciones de la Comisión Nacional de Enseñanza de la Historia, y sin perjuicio de la normativa que se expida con posterioridad a la comunicación de la presente directiva, el Ministerio de Educación Nacional establece las siguientes orientaciones para la enseñanza de la Historia como disciplina integrada a las Ciencias Sociales en Colombia.:

I. Implementación de acciones

Para avanzar en la enseñanza de la Historia de Colombia como disciplina integrada a las Ciencias Sociales, corresponde a las Secretarías de Educación, lo siguiente:

1. Incorporar en sus planes territoriales de educación y de formación docente, programas y proyectos que promuevan el pensamiento histórico, crítico y la memoria histórica
2. Establecer anualmente, procesos de acompañamiento a los establecimientos educativos para que definan estrategias pedagógicas en el marco de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) que incorporen el diseño de unidades didácticas con énfasis en pensamiento histórico, científico social y memoria histórica
3. Solicitar a los establecimientos educativos de su entidad territorial que involucren en todos los niveles de la educación preescolar, básica y media el desarrollo de competencias que permitan a los y las estudiantes comprender, explicar, reinterpretar y utilizar la información para el análisis riguroso de la Historia en el área de las Ciencias Sociales como

camino para comprender el impacto de las acciones cotidianas en la historia del país

4. Identificar y hacer visibles experiencias de comunidades educativas, alrededor de la enseñanza de la historia del pasado reciente en Colombia, y la comprensión de argumentos históricos y cómo se pueden evaluar estos argumentos a partir de los estándares nacionales y los lineamientos curriculares vigentes

Corresponde a los establecimientos educativos:

1. Desarrollar el pensamiento científico social, el pensamiento crítico, la memoria histórica, el derecho a la verdad como bien público y la comprensión y reflexión en torno al pasado reciente de Colombia y, específicamente, del conflicto armado interno y de los acuerdos de paz

2. Diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas para desarrollar en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) el análisis riguroso de la historia y la comprensión de las complejidades del contexto histórico relacionarlas con su presente, de manera que puedan identificar el rol que pueden cumplir como sujetos de derechos en la transformación de su territorio

3. Promover el pensamiento crítico en todos los niveles de la educación preescolar básica y media para que los y las estudiantes desarrollen su capacidad para comprender y cuestionar dinámicas sociales (del pasado y del presente) que derivan en dinámicas de violencia, con creencias que legitiman los discursos de odio, las discriminaciones y/o inequidades sociales

4. Construir con sus estudiantes iniciativas que generen cambios en sus contextos, de manera que se asuman a sí mismos como sujetos de derechos corresponsables de la transformación de sus territorios (CAEHC, 2022).

En desarrollo de su autonomía, los establecimientos educativos adecuarán sus PEI en relación con la enseñanza de la historia de Colombia como disciplina integrada de las Ciencias Sociales, atendiendo las orientaciones generales y lineamientos específicos curriculares que para tal efecto se impartan, así como las líneas orientadoras contenidas en esta directiva.

El Ministerio de Educación Nacional con el acompañamiento de la CAEHC avanzará en el desarrollo de directrices que complementen

las orientaciones impartidas en la presente directiva y serán publicados en el portal Colombia Aprende (Aurora Vergara Figueroa, ministra de Educación Nacional 2023-2024).

Además de lo registrado anteriormente sobre lo presentado en los Congresos de Historia que organiza cada dos años la Asociación Colombiana de Historiadores, presento a continuación algunas actividades importantes de ser tenidas en cuenta en este capítulo, que sirven para ilustrar lo que se ha venido desarrollando en aulas escolares durante el tiempo en que no ha estado reglamentada formalmente la cátedra de Historia en el pensum escolar, junto con opiniones autorizadas del destacado historiador Mauricio Archila Neira y experiencias recientes de universidades y foros nacionales en torno al tema:

***De dónde vengo voy. Una experiencia sobre arte, pedagogía y desplazamiento en la escuela (2012)*³⁷**

Nancy Martínez Álvarez, directora general del IDEP, en la introducción de este libro menciona que el trabajo desarrollado a lo largo de varios años con la participación de reconocidas instituciones educativas dedicadas a la reflexión sobre temas sociales, muestra a través de un formato novedoso, experiencias asociadas a la vida de niños y niñas que estudian en colegios oficiales de la capital.

La inauguración de la muestra estética se llevó a cabo en el patio de la Universidad Pedagógica Nacional, el 3 de noviembre del 2011 y se espera que siga su itinerario en diferentes escenarios públicos, artísticos y educativos del Distrito Capital.

Tanto la obra plástica como el presente texto hacen parte de un trabajo con docentes de varias instituciones educativas de Bogotá, quienes con el apoyo de Opción Legal y la Secretaría de Educación Distrital, vienen adelantando una labor pedagógica desde el 2008, cuyo núcleo es la

³⁷ Es una obra colectiva, cuyos autores principales son Ana María Casas, Fernando González, Ana Magnolia Castellanos y Bibiana Seguro, entre otros.

problemática de la niñez en situación de desplazamiento. Durante el 2011 este equipo se adentró en el diseño de una propuesta plástica integrada por ocho obras, la cual recibió el respaldo del IDEP para profundizar en la experimentación pedagógica y llevar a cabo un trabajo investigativo con sus protagonistas [...]

Lo que se ha pretendido con la obra plástica *De donde vengo voy*, es disponer, de una manera abierta y creativa, la perspectiva de los maestros con respecto al problema del desplazamiento, intentando pasar de la enseñanza de un tema, o de la atención de un caso, a la autoría de una obra (pp. 9-10)

A continuación, presento los puntos más destacados de las consideraciones del compilador, Fernando González:

1. Arte, desplazamiento y escuela

El arte frente a las circunstancias de la vida cotidiana también se posiciona como totalidad, solo que no desde la misma idea de todo que plantea la escuela o la lógica social. Dicha totalidad, en el caso del arte, no es restrictiva sino creativa. Como dice Mijaíl Bajtín cuando se refiere a la creación de un personaje literario: “esa reacción total frente al héroe literario tiene un carácter fundamentalmente constructivo y creativo” (Bajtín, 2003, p. 20). La totalidad artística no parte de un modelo para fijar allí la existencia, sino de un proceso de composición que progresivamente va encontrando su forma. Para el caso de los docentes que abordan el desplazamiento en la escuela, se trataría de asumir aquellas voces sentimientos o eventos de los propios niños y comunidades para lograr plantear desde el lenguaje estético lo que podríamos llamar la unidad de sentido. En eso consiste el arte, en la unidad de sentido que se configura a partir de los fragmentos vitales de los sujetos y los grupos sociales.

2. La instalación. Un acontecimiento educativo

El 3 de noviembre de 2011, hacia las 6 de la tarde, los autores de las obras, algunos de sus alumnos, varios padres de familia, acompañantes, gestores del proyecto y espectadores, se congregaron en la Universidad Pedagógica Nacional. Las luces de la instalación y las antorchas que acompañaban el montaje se encendieron. Los autores y los demás asistentes presenciarían el fruto de un esfuerzo que se había venido realizando exactamente

once meses antes, mediante una paciente labor que en su orden incluía, entrevistas, relatos, talleres, interpretación, indagación de campo, trabajo manual, carpintería, trasteo, producción; y que, por lo mismo, había generado una gran expectativa en cada una de las instituciones.

3. Los componentes del montaje

El montaje está integrado por ocho obras, ocho universos, ocho presencias y formas de lenguaje, que conforman un espacio circular. Al entrar, el espectador capta la unidad, con su ambiente y su atmósfera.

Un primer conjunto de trabajos, lo constituyen las obras: Eclipse corporal, Yermis, En camino y ¿De esperanza halan nuestras manos?

El segundo conjunto de obras está dado por las obras: *Ángeles sin tierra*, *Travesía* y *La vida es un juego*.

Finalmente, la obra más itinerante de todas, denominada *Reconstrucciones*. Se trata de doce tableros que están puestos a lo largo de toda la instalación. Los tableros marcan la detención del tiempo escolar y es sobre ello que se actúa, a la manera de una tarea o un ejercicio, en el que en ese caso se cuenta una extensa cadena de historias referidas a lugares que tienen las huellas de la guerra, del campo y de la cotidianidad regional.

4. Recorrido

Lo interesante del recorrido que sugiere las diferentes obras que configuran el montaje *De donde vengo voy*, es la manera como cada autor, de una forma diferente, se da a la tarea de resolver la secuencia de los cuatro momentos, visualizando el formato, los materiales y la unidad de significado de la propuesta. El montaje determina el modo como las piezas entran en diálogo dentro de un mismo espacio, crean una atmósfera, recrean un ambiente e instauran un decorado.

Apuntes de Johan Gabriel Grajales Suárez³⁸

Soy profesor de bachillerato y la enseñanza de la Historia está enmarcada dentro del plan de estudio de las Ciencias Sociales, que se imparten hasta noveno y a partir de décimo se dividen en dos. El

³⁸ Profesor de Ciencias Sociales en el Quindío. Testimonio recogido a partir de una comunicación telefónica sostenida el 9 de julio del 2024.

área se sigue llamando Ciencias Sociales, pero las asignaturas son Filosofía y Ciencias Económicas y Políticas. No obstante, específicamente con el tema de la enseñanza de la Historia hablaré de cómo se imparte en séptimo y noveno.

Siempre hay un plan de área con instituciones educativas, según el cual debo organizar el trabajo en el aula a través de ejes temáticos; dependiendo de estos es que hago mis clases. Cuando trabajo específicamente la Historia, involucro a los estudiantes a través de ejercicios de lectura: comparto con ellos textos desde los que puedo tratar el tema específico de la clase. A partir de la dinámica que se vaya dando con los estudiantes, organizo actividades como talleres o propongo preguntas que cuestionan las lecturas. Otras veces trabajo con videos, sobre todo cuando se hace un ejercicio de saberes previos. Si identifico necesidades específicas, puedo dejarles consultas a los estudiantes, para que las resuelva el grupo o de manera individual.

Para enseñar la Historia en su conjunto y complejidad, se manejan los derechos básicos de aprendizaje (DBA), que son sugeridos por el Ministerio de Educación. A partir de los que se sugiere, organizo el plan de aula para cada grado, por ejemplo, en séptimo enseño Prehistoria y Conquista, en octavo Colonia, Conquista y procesos de independencia en Latinoamérica.

En mi concepción, la mayor satisfacción es que los estudiantes se enamoren de los temas y que tengan una postura crítica frente a la Historia. Igualmente, he notado que para que este objetivo se alcance, las aulas deben estar dotadas de todos los elementos técnicos necesarios para el desarrollo de los temas, llámese acceso a internet, computadores, material didáctico, espacios definidos, aulas especiales para trabajar con mapas, etc. Nosotros por nuestra parte necesitamos cualificación constante, capacitarnos mediante posgrados, para afianzar diferentes conceptos y metodologías para llegar a los estudiantes. Entonces requerimos desde lo físico, lo material en las instituciones educativas, desde los estudiantes y los docentes aportar nuestra disposición, disciplina y habilidades para una buena enseñanza de la Historia.

A partir de los primeros años de experiencia enseñando con textos escolares, evidencí que solo se impartía la historia tradicional,

de los próceres y las batallas de independencia, e identifiqué la necesidad de reconocer la *otra* historia, que quizás ese tipo de textos tratan. Entonces, si el docente en algún momento requiere o le parece importante trabajar con una editorial, con un texto o con un documento específico, está bien, pero no se puede quedar ahí. Yo no me puedo quedar únicamente con una sola versión, tengo que reconocer que existen diferentes versiones de la Historia y compartirlas con los estudiantes. Hay casos donde uno no se puede desviar del texto base, como cuando se enseña la organización del Estado o las ramas de poder público, entre otras, desde la Constitución.

El ejercicio de formación crítica en los estudiantes se puede trabajar desde textos complementarios, como por ejemplo aquellos que describen periodos históricos como La Violencia o las distintas violencias que han atravesado nuestro país, para que ellos conozcan lo que pasó y tomen una posición al respecto.

Anotaciones de Tomás Mendoza Velásquez³⁹

En el colegio al que asisto, la Historia se me ha enseñado bajo el nombre de Individuos y Sociedades, que es una clase que habla en general tanto de Historia como de Geografía. Después de años de estudio, siento que tengo una gran variedad de conocimientos, pero no tengo mucha profundización. Yo puedo hablarte de temas muy importantes de historia alrededor del mundo, sin embargo, no me siento conforme con el nivel que tengo para llegar a profundizar mucho en historias de ciertos países; pero en cuanto a la historia de nuestro país, me siento un poco enterado, ya que yo manejo bien temas de la colonización y de La Gran Colombia. Sin embargo, muchos nombres, fechas y eventos importantes, que fueron vistos muy por encima, a día de hoy no los recuerdo, tal vez porque directamente no los vimos a profundidad. Pero sí me siento muy fuerte con la historia colombiana.

³⁹ Estudiante de un colegio privado en Cali. Testimonio recogido a partir de una entrevista realizada el 9 de julio del 2024.

Para ser honestos, me encantaría repasar la historia de Colombia de los últimos 200 años y de lo que nos llevó a lo que conocíamos como una Colombia un poco menos desarrollada, a la Colombia moderna que es hoy. Me gustaría ver los años más recientes y cómo es que la causa de ciertos eventos del pasado tiene efectos aún hoy en día. A mis profesores quizás le sugeriría que abordaran, durante el año electivo, temas que estén interconectados, ya que pasar de la historia de cierta parte del mundo a brincar a otra distinta, casi que sin relación, puede no solo disipar el tema, sino que se pierde un poco el interés de lo que se estaba viendo previamente. Para esto creo que sería útil tener un texto de Historia para seguir, pero debe ser un texto a mi nivel, pues si se me recomienda un texto alejado del contexto que yo tenga puedo terminar confundido, ya que si no sé de dónde vienen las cosas no podré entenderlas.

Pedagogía e Historia⁴⁰

¿Privilegiar hechos o problemas?

La formulación de problemas como parte de la enseñanza de la Historia atrae a los estudiantes más que la cronología de la postura tradicional, pero implica evitar la descontextualización de los hechos y tener en cuenta procesos de mayor duración que los hechos en sí mismos, estructurando la narración por procesos, teniendo en cuenta conceptos claves como “tiempo, espacio, causalidad, continuidad y cambio” (Archila Neira, 2024, pp. 276-277).

¿Enseñar Historia o Ciencias Sociales?

Desde los tiempos de la revista de *Annales*, la historia no solo buscó acercarse a las disciplinas afines, sino que postuló su radical vocación de síntesis. Fernand Braudel hablaba de la capacidad bulímica

⁴⁰ Datos tomados de: Archila, Mauricio. (2024). *Labrar el Pasado. Reflexiones sobre el oficio del historiador*. Universidad del Rosario; Universidad Autónoma Metropolitana de México, y: (2004). El historiador y la enseñanza de la historia. En Rodríguez, José Gregorio (Ed.), *Rutas pedagógicas en la educación básica en Bogotá* (pp. 66-85). Universidad Nacional; IDEP.

de la disciplina, derivada de su poca estructuración y gran flexibilidad (Braudel en Archila, 2024, p. 289).

Como se considere, es evidente que la Historia es una disciplina de convergencia. La Historia como dimensión temporal, más que como disciplina aislada, sigue siendo crucial para la educación básica y media (Archila, 2024, p. 290).

El paso de tratar problemas en lugar de hechos en el aula escolar hace que maestros y alumnos aborden temas de investigación y que el medio universitario se involucre más en “los problemas de la educación básica y media, sin avasallar”⁴¹. La formación que persiguen los niveles básicos requiere que se eduque “en los conceptos básicos y se practiquen métodos y técnicas propios de las diversas disciplinas” (MEN, p. 29 en Archila Neira 2024, p. 292).

Lo anteriormente comentado lleva a que estudiantes y alumnos se orienten a entrar en contacto con las fuentes como lo debe hacer el investigador profesional, siendo este un paso muy importante para llegar a algo muy importante que es el conocimiento histórico apegado a conceptos epistemológicos, basado en hechos ciertos y comprobados.

En palabras de Archila Neira, se entiende por conciencia histórica:

la capacidad de recrear una memoria colectiva, de afianzar los sentidos de pertenencia o las identidades y de generar una actitud crítica frente a los usos y los abusos del pasado. Todo es conducente a hacer de los educandos sujetos activos en la transformación de su presente (Archila, 2024, pp. 296-297).

En el marco de la flexibilidad, propuesta desde el Ministerio de Educación, corresponde a las comunidades educativas fijar el tipo de memoria que se va a privilegiar, teniendo en cuenta que debe servir para relacionarse críticamente con la sociedad presente en ámbitos más amplios, como exige la creciente globalización (*ibid.*, p. 297).

⁴¹ “No es apropiado trasladar la estructura de las disciplinas como se enseña en las universidades a los ámbitos de la Educación Básica y Media” (MEN, Lineamientos, p. 33).

La construcción de identidad debe hacerse desde la relatividad de los saberes y desde la diversidad social. En este sentido, la Historia es un vehículo apropiado para “descentrar, en términos de Piaget, la imagen del mundo” (*ibid.*).

Algunas universidades, entre ellas, la Universidad Nacional, sede Medellín, han realizado proyectos con el Ministerio de Educación tendientes a emprender acciones relacionadas con la implementación de las recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia, CAHEC, que presento a continuación:

A continuación se presentarán algunos de los contenidos de los documentos:

- **Caja de herramientas para los Centros de Interés en Historia.** Es un documento de 128 páginas que contiene una guía pedagógica para docentes y secuencias didácticas para uso estudiantil en tres ciclos: 1. Raíces y memorias del territorio, 2. Cartógrafos de voces y territorios; y, 3. Puentes hacia la reconciliación
- **Maleta viajera para la enseñanza de la historia** (Territorios que hablan). Consta de 104 páginas que presentan un marco teórico y fundamentación pedagógica, territorial, epistemológica y museográfica, más cuatro guías: 1. Territorio vivo (caminamos para comprender), 2. Cuerpos que recuerdan: memorias, emociones y voces, 3. Futuro en semillas: memoria, paz y no repetición. Finaliza con un capítulo sobre uso pedagógico de la maleta viajera y referencias
- **Cartilla Cultivar la Verdad.** Invita a reflexionar sobre la historia reciente de Colombia, marcada por el conflicto armado, promoviendo la comprensión del pasado como base para la construcción del presente. Reconocer los hechos históricos, entender sus causas y abrir caminos hacia la convivencia permite buscar formas de resolución de conflictos que respeten la vida de las personas y las comunidades. Es un documento de 104 páginas, conformadas por cuatro partes: Trayecto 1: Preparar la tierra; Trayecto 2: Sembrar la verdad; Trayecto 3: Cuidar la verdad y la vida, y Trayecto 4: Cosechar juntos la verdad
- **Guía Cultivar la verdad.** Inspirada en el legado de la Comisión de la Verdad. Es una guía para implementar la Cartilla Cultivar la verdad, mediante trayectos definidos por grados académicos:



Caja de herramientas para los
Centros de Interés en Historia



Maleta viajera para la enseñanza
de la historia



Cartilla Cultivar la Verdad



Guía Cultivar la Verdad



Guía pedagógica No olvidarás



Maleta viajera

Acciones emprendidas desde diciembre del 2025 por la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas (FCHÉ) de la Universidad Nacional, sede Medellín

Fuente: página web de la Universidad Nacional de Colombia

Es un documento de veintiséis páginas estructurado en: Trayecto 1: introductorio para todos los estudiantes (grados sexto a once). Trayecto 2: dirigido a estudiantes de sexto y séptimo. Trayecto 3: dirigido a estudiantes de octavo y noveno. Trayecto 4: dirigido a estudiantes de décimo y once. La cartilla incorpora los enfoques de derechos humanos, intersectorialidad, género, competencias ciudadanas y justicia restaurativa, articulados a través de los seis ejes CRESE del MEN: convivencia pacífica; identidad, diversidad y antirracismo; participación democrática; educación ambiental para la acción climática; derechos humanos, sexuales y reproductivos; paz, reconciliación y memoria histórica

- **Guía pedagógica No olvidarás.** Memorias para construir la paz. El material recoge la experiencia de la comunidad educativa y de las víctimas que participaron en la construcción del Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13 de Medellín. Es un documento de sesenta y cuatro páginas que se refieren a los siguientes conceptos clave: 1. Reconstrucción de la memoria histórica colectiva (memoria histórica y memoria colectiva). 2. Reparación simbólica (resiliencia). 3. Conflicto interno armado. 4. Justicia. 5. Verdad y no repetición. 6. Pedagogía de la memoria. 7. Víctimas. 8. Derechos humanos. El objetivo general es descrito como:

Fomentar la expresión crítica sobre la relevancia de la memoria histórica y la memoria colectiva, a través de escenarios pedagógicos que integren expresiones culturales y artísticas como medios de construcción de conocimiento. Los objetivos específicos son: Identificar el desplazamiento forzado como una consecuencia humanitaria de la violencia. Sensibilizar a los jóvenes sobre la importancia de los líderes sociales en nuestro país y su rol en la defensa de los derechos humanos. Reconocer a las víctimas y la importancia de la memoria histórica en el conflicto armado colombiano (2025, p. 8).

Como se puede observar en lo desarrollado por la Universidad Nacional, sede Medellín, los aspectos relacionados con la Historia en el aula escolar que se presentaron están vinculados únicamente al pasado reciente y a lo tratado en la Comisión de la Verdad, lo cual

proporciona temas parcializados que contribuyen al conocimiento histórico y a la memoria histórica, pero son, a mi juicio, apenas una parte de lo que debería enseñarse sobre Historia en las aulas escolares. Existen también acciones de otras universidades en Antioquia y en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), que no se desarrollan por ser temas demasiado extensos en este libro. Sobre esta última universidad, tuve conocimiento de algunos de los trabajos desarrollados, presentados en el II Congreso Internacional de Innovación Docente de Hispanoamérica: Interdisciplinariedad e Interculturalidad, del cual fui ponente con avances de la presente investigación en junio de 2026.

Al revisar los lineamientos curriculares dictados por el Ministerio de Educación Nacional, en marzo de 2026, que presento a continuación, se puede observar cómo se encuentran en concordancia con lo expresado recientemente por el Gobierno colombiano mediante su Ministerio de Educación:

actualizar los Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales implica reforzar el desarrollo del pensamiento histórico, el pensamiento crítico y el reconocimiento de la diversidad. Se trata de construir puentes entre el pasado y el presente, no para quedarse anclados en la historia, sino para comprender mejor la sociedad actual y contribuir a su transformación. En contextos de posconflicto como el colombiano, la enseñanza de la historia debe aportar a la construcción de una cultura de paz. Esto exige revisar enfoques tradicionales, incluir voces históricamente silenciadas y promover una comprensión del pasado que favorezca la convivencia democrática. Enseñar historia, hoy más que nunca, es una tarea ética y política. No porque busque imponer una visión del pasado, sino porque ofrece herramientas para comprenderlo, discutirlo y asumir una postura informada frente a él (2026).

Entre el 10 y 12 de julio de 2026 se realizó la Asamblea Nacional de Academias Departamentales de Historia, a la cual fui invitado como presidente de la Academia Colombiana de Genealogía. Allí se trataron, entre varios temas, el de la enseñanza de la Historia y los centros de Historia de los municipios. A continuación, presento las

conclusiones de la mesa en la cual participé junto con Roger Pita —recientemente nombrado como encargado de las publicaciones de la Academia Colombiana de Historia—; Marco Tulio Calderón —rector de la Universidad La Gran Colombia en Bogotá—, Zamira Díaz —exdirectora del Departamento de Historia de la Universidad del Cauca—; Norberto Samboní —presidente de la Academia Putumayense de Historia—; Alberto Baquero —presidente de la Academia de Historia de Casanare—; el Mayor (r) Germán Rodríguez —secretario general de la Academia de Historia del Valle del Cauca—, y José Asunción Suárez —catedrático de Historia de la Universidad de La Gran Colombia—. Las recomendaciones formuladas a la plenaria de la Asamblea fueron las siguientes:

1. Averiguar si existe normativa sobre las Academias de Historia como entidades públicas y, si no la hay, proponerla de carácter obligatorio; 2. Importante proponer un texto de historia de Colombia, integral, que conduzca al estudio de las historias regionales y locales; 3. Dentro de las historias locales, enfatizar el estudio del Patrimonio Material e Inmaterial respectivo para su preservación, investigación y difusión; 4. Incentivar la integración de academias y centros de Historia locales y municipales en correspondencia con la realidad provincial y con una identidad y desarrollo social económico y político, más allá de los límites departamentales y geográficos.

Al respecto, se analizó la conveniencia de disponer de un texto como el libro de *Historia Socioeconómica de Colombia* de Carlos Alberto Mora y Margarita Peña, que había llevado a dicha reunión y que propuse para ser actualizado con la colaboración de Germán Mejía Pavonni, quien ha respondido positivamente a mi propuesta de actualizar dicho texto y fue uno de los autores de uno de los documentos de Ciencias Sociales para uso escolar a los que nos referimos en este libro. Como avance de la anterior actividad le estoy enviando formalmente el mencionado libro a la Junta Directiva de la Academia Colombiana de Historia, para que sea analizada mi propuesta de actualización y publicación.

En concordancia con lo anterior, debo mencionar actividades de historia local y regional realizadas por centros de Historia de los municipios y los centros regionales que se procuraría crear, basados en experiencias previas realizadas en el Quindío, para el 50 % de sus doce municipios, mediante acciones desarrolladas con la Academia de Historia del Quindío y los centros de Historia de los municipios.

Durante el II Congreso de Antropología e Historia Andino Amazónica, realizado en la ciudad de Sibundoy (Putumayo), participé como ponente con la disertación titulada “Las plazas principales de los municipios y sus archivos como fuente de memoria histórica”, dando a conocer dicha experiencia para que ojalá fuera aprovechada por la Academia Putumayense de Historia y los municipios de este departamento. Velásquez Restrepo, Jorge Hernán (2026).

Conclusiones y recomendaciones

La historia de la Educación en Historia en Colombia está vinculada con temas filosóficos, pedagógicos, religiosos y políticos en todos los periodos analizados. Desde la época colonial fueron los virreyes ilustrados los que generaron las primeras reformas educativas, dando paso a una educación centralizada, orientada a las clases más favorecidas y principalmente a estudiantes de género masculino. Las corrientes filosóficas y pedagógicas que imperaron en Europa en la época de la Ilustración influenciaron la educación en las colonias americanas, siendo las más importantes las de Joseph Lancaster y Jeremías Bentham, directamente relacionadas en su orden con el enfoque de *utilidad pública* (Lancaster) y *enseñanza mutua* (Bentham). Ya en la época de la República, a finales del siglo XIX, se produjo una reforma significativa durante el periodo presidencial de Eustorgio Salgar, quien introdujo medidas de orden anticlerical, descentralizado y popular, abandonando el carácter elitista que había tenido anteriormente.

A finales del siglo XIX y principios del XX, los colegios de enseñanza secundaria de varias ciudades capitales fueron utilizados como cuarteles y muchos de sus estudiantes fueron enrolados como combatientes de las guerras civiles de la época, de tal forma que muchos de sus archivos deben ser tenidos en cuenta no solo para documentar lo relacionado con la historia militar, sino con la forma cómo se impartía la formación en esta convulsionada época. En tal sentido, la enseñanza de la Historia conviene que sea analizada como parte de

los procesos sociales, políticos, religiosos y económicos de cada época en particular, como agentes relacionados con el entorno, pero también con la evolución que ha tenido la Historia como disciplina y la evolución que han tenido paralelamente las demás Ciencias Sociales.

Para 1991 se calculan en cerca de 500 000 los textos de *Historia Socioeconómica de Colombia* de Carlos Alberto Mora y Margarita Peña, pues en uno de los documentos que reposan en mi archivo se cuentan dieciocho reediciones del texto inicialmente publicado en 1985, de tal forma que para la época en que se modificó la Constitución Política de Colombia debió existir por lo menos uno de los textos mencionados en 250 000 familias del país, si consideramos un promedio de dos estudiantes de educación secundaria por familia.

Para el último periodo analizado en el presente libro, que llega hasta nuestros días, resulta muy importante reflexionar sobre lo sucedido con la Ley 1874 del 17 de diciembre de 2017 que creó la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia en Colombia (CAHEC), adscrita al Ministerio de Educación Nacional, con el objeto de hacer que la cátedra de Historia volviera al aula escolar y la cual no ha logrado cabalmente su propósito. Sobre lo anterior es muy importante tener en cuenta que la ministra de Educación del nuevo Gobierno es la doctora Vivian Morales, autora de la ley anteriormente mencionada.

Teniendo en cuenta lo expuesto, procedo a formular las siguientes recomendaciones:

- Poner al servicio de estudiantes y profesores, de los niveles de enseñanza primaria y secundaria que lo requieran, un texto de consulta sobre historia socioeconómica de Colombia, que fuera publicado por la Academia Colombiana de Historia y que contenga la información básica requerida para dar a conocer de manera resumida y sencilla lo que fue la historia de nuestra nación a través de sus diferentes periodos: Prehispánico, Conquista, Colonia y República en sus diferentes etapas —siglos XIX, XX y lo que va corrido del siglo XXI—.
- Incentivar a los centros locales de Historia y a las academias departamentales de Historia a evaluar y publicar las historias de los municipios y departamentos que tengan, para que sean accesibles

a estudiantes de los diferentes entes territoriales, procurando agrupar como regionales aquellas historias que correspondan a una misma entidad territorial, tales como: la Costa Caribe, Costa Pacífica, región Andina, Eje Cafetero, Amazonía, Orinoquía, y San Andrés y Providencia. Así se superaría el concepto de división político-administrativa, y habría textos de historia de regiones que compartan un mismo entorno socioeconómico y cultural. Definitivamente Colombia es un país de regiones y como tal, corresponde procurar el desarrollo de una historia compartida. A título de ejemplo, para escribir la historia del Eje Cafetero como región, conviene trabajar en colaboración de las universidades, academias y centros de Historia de Caldas, Quindío, Risaralda, norte del Valle, occidente del Chocó y oriente del Tolima, por referirme a una región que podría ser una de las más complejas, pero totalmente posibles de integrar como unidad

- Incentivar la creación de nuevos centros de Historia en los municipios donde no existan, mediante la tutela o asesoría de las academias departamentales o centros de Historia más cercanos y de las universidades con cátedra de Historia que puedan asistirlos. De esta forma, se pueden realizar investigaciones pertinentes, que tengan en cuenta los archivos existentes en los mismos municipios o en instituciones tales como las notarías y la curia, como fuentes documentales válidas, lo cual puede incluir el Archivo General de la Nación para aquellos municipios que carezcan de archivos por alguna razón. Lo importante es partir de microhistorias, que pueden ser las de un barrio, vereda o comunidad, para ir las escalando a un nivel más amplio, como parte de procesos de investigación, procurando evitar el tratamiento solo de hechos aislados que pueden ser parcializados
- Lograr la reglamentación de la cátedra de Historia para los niveles de primaria y secundaria, con la definición de una intensidad horaria que sea suficiente, y que incluya la formación de los profesores que la irán a impartir, los cuales deben cumplir con un perfil adecuado y las respectivas habilidades y destrezas requeridas para que su labor docente sea de buena calidad, y que incluya los indicadores de logro requeridos por los PEI de cada institución educativa.

Índice de imágenes

SENA (1977). Visita de la primera dama de Estados Unidos al Centro Industrial de Bogotá.	33
Portadas del curso <i>Historia de Colombia</i> 1 y 4	38
Portadas de los cursos <i>Historia de América</i> e <i>Historia del Antiguo Continente</i>	39
Portada del curso <i>Historia Socioeconómica de Colombia</i>	42
Portada y contraportada del curso <i>Historia de Colombia</i> 9°	44
Portada de <i>Nuestra Historia</i> 5	45
Portada del libro <i>Ricardo Rendón. Una fuente para la historia de la opinión pública</i> (1984)	51
Carta al Excelentísimo Marqués de Villar, “Virrey d’estos reinos”	62
Carta de Nicolás de Perea (24 de agosto de 1776)	65
Plan de estudios presentado por Antonio Caballero y Góngora en 1787	68
Campaña de Nueva Granada 1819	86
Tabla 1. Colegios republicanos 1822-1840	103
Textos escolares para la enseñanza de la Historia (1984-1996)	137
Pantallazo del archivo de Excel del <i>Manual Historia de Colombia</i> de Salomón Kalmarovitz y Silvia Duzan	138

Pantallazo del archivo de Excel del <i>Manual Historia Socio Económica</i> de Carlos Alberto Mora Buitrago y Margarita Peña Borrero	138
Pantallazo del archivo de Excel del <i>Manual Nuestra historia. Historia cercana 5</i> , escrito por Rodolfo Ramón de Roux	139
Acciones emprendidas desde diciembre de 2025 por la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas (FCHE) de la Universidad Nacional, sede Medellín	167

Anexos

Unidad	Historia Socioeconómica de Colombia. Editorial Norma, 2008	Páginas
	Introducción	I a 4
	I. Evolución de la historiografía colombiana	
	Primera parte: Época indígena	
Unidad I	Arqueología colombiana y nociones de arqueología americana	6 a 38
	2. Arqueología americana. Generalidades	
	3. Arqueología colombiana. Generalidades	
	4. El paleoindio y el arcaico	
	5. El Formativo en Colombia: paso de una economía de apropiación a una de producción	
	6. Los estados incipientes del Formativo Superior	
	Segunda parte: Época hispánica	
Unidad 2	¿Cómo se impuso en América el dominio español?	42 a 60
	7. Europa y América a finales del siglo XV	
	8. Primeras exploraciones del territorio colombiano y sometimiento de los indígenas	
Unidad 3	La dominación española en el actual territorio de Colombia. El régimen colonial	62 a 107
	9. Economía y sociedad durante los siglos XVI, XVII y XVIII	
	10. La administración colonial	
	11. La iglesia en la sociedad colonial	
	12. El arte colonial	
	13. Crisis del sistema colonial	
	Tercera parte: Época republicana	
Unidad 4	Rompimiento con el dominio español y prolongación de las instituciones socio-económicas de la colonia	112 a 138
	14. 1810-1819: el movimiento independentista neogranadino	
	15. Los primeros años de vida independiente: prolongación de instituciones socio-económicas de la Colonia	

Unidad	Historia Socioeconómica de Colombia. Editorial Norma, 2008	Páginas
Unidad 5	Ruptura definitiva con la tradición colonial y vinculación a la economía capitalista mundial	147 a 201
	16. Las reformas anticoloniales de 1850 y la iniciación de la Colombia capitalista	
	17. El estado liberal manchesteriano bajo la Constitución de Rionegro (1863-1886)	
	18. La Regeneración. La Guerra de los Mil Días y la separación de Panamá	
	19. Relaciones Iglesia-Estado durante el siglo XIX	
	20. Desarrollo artístico durante el siglo XIX: el arte republicano	
Unidad 6	Colombia contemporánea	205 a 300
	21. La hegemonía del partido conservador: luchas agrarias y aparición de la clase obrera	
	22. De la hegemonía conservadora a la República Liberal	
	23. El desarrollo capitalista y la violencia política durante las administraciones de Ospina, Gómez y el gobierno militar de Rojas Pinilla (1946-1958)	
	24. El Frente Nacional	
	25. La política colombiana después del Frente Nacional	
	26. Colombia bajo la Constitución de 1991	
	27. Ciclos de la economía colombiana en el siglo XX	
	28. Relaciones Iglesia-Estado durante el siglo XX	
	29. Desarrollo artístico durante el siglo XX	
	30. Grupos indígenas sobrevivientes y su problemática	
	Anexos y Bibliografía	301 a 318
	Cuadro cronológico de los mandatarios en Colombia, 1819-1996	
	Lista de Mapas	
	Bibliografía para cada Etapa	
	Indicadores de logros Historia Socioeconómica de Colombia	
	Tabla para evaluación por indicadores de logros de acuerdo con la Resolución 2343 de junio 5 de 1996 y los P.E.I.	
	Ficha para evaluar el texto Historia Socioeconómica de Colombia	
	Colombia, Mapa Político	
	Colombia, Mapa Físico	
	Venezuela, Nueva Granada y Ecuador (1847)	
	Mapa geográfico, estadístico e histórico de Colombia (1821-1829)	

Unidad	Historia de Colombia 9o Grado. Editorial El Cid, 1986	Páginas
	Introducción	I a 10
Unidad 1	Etapas arqueológicas de América Precolombinas	11 a 17
	Orígen del hombre americano. Principales teorías	
	Etapas arqueológicas Precolombinas	
	Períodos Arcaico y Formativo	
	Períodos Clásico y Posclásico	
Unidad 2	Etapas arqueológicas de Colombia	21 a 27
	Colombia paso obligado	
	Paleoindio colombiano	
	El Arcaico en Colombia	
	Formativo inferior y medio. Cacicazgos	
	Formativo superior. Federación de aldeas. Los Tayrona. Muiscas	
Unidad 3	La Conquista	33 a 39
	Antecedentes históricos, culturales, económicos y sociales	
	Conquista del territorio colombiano	
	Anarquía e improvisación	
	España y la maldición del oro	
Unidad 4	La Colonia	45 a 51
	El sistema económico de exacción colonial	
	La encomienda	
	La hacienda	
	Minería y esclavitud	
	Política colonial	
	Revolución comunera	
Unidad 5	La Independencia	57 a 61
	Gestación de la Independencia	
	Decadencia española	
	La Ilustración	
	La Revolución Francesa	
	La Revolución Norteamericana	
	Invasión napoleónica	
Unidad 6	La Patria Boba y la reconquista española	69 a 75
	La Patria Boba	
	Bolívar en la Nueva Granada	
	La reconquista española	

	Bolívar en Haití	
	El primer Congreso de Angostura	
	Campaña libertadora	
Unidad 7	La Gran Colombia y el pensamiento de Bolívar	79 a 84
	El Congreso de Cúcuta	
	Bolívar y las revoluciones de independencia de Venezuela, Ecuador y Perú	
	Disolución de la Gran Colombia	
	Constitución Boliviana	
	Dictadura de Bolívar	
	El pensamiento de Bolívar	
Unidad 8	Reconstitución de la República. Periodo de 1825-1856	93 a 101
	Herencia colonial	
	Dependencia y librecambio	
	Estancamiento de la exportación	
	Orígen de los partidos	
	El capitalismo industrial y el liberalismo	
Unidad 9	Las reformas liberales.	107 a 114
	Triunfo del proyecto liberal	
	Abolición de la esclavitud	
	Reformas fiscales	
	Dictadura de Melo	
	Constitución de Rionegro	
	Conflicto Iglesia-Estado	
	El auge tabacalero	
	La enfeudación del país	
	La colonización antioqueña	
Unidad 10	Vinculación con el mercado mundial y la Guerra de los Mil Días	125 a 133
	Vinculación con el mercado mundial	
	La Regeneración. Núñez y la Regeneración	
	El café en las grandes haciendas	
	Guerra de los Mil Días. Consecuencias	
Unidad 11	Los orígenes de la industrialización	141 a 157
	Las condiciones de la industrialización	
	La protección	
	Industria y política económica	
	Política, relaciones internacionales y capital extranjero	

	La usurpación de Panamá	
	Las luchas sociales	
	El liberalismo y las luchas sociales	
	El sistema monetario	
	Hacia la crisis	
Unidad 12	La gran crisis de los años 30	163 a 175
	La crisis y la teoría económica	
	El Keynesianismo	
	La crisis en la economía colombiana	
	La sustitución de importaciones	
	Otros efectos de la crisis	
	La República Liberal	
	La política contracíclica	
	La revolución en marcha	
	La cuestión agraria	
	La pausa en la administración Santos	
Unidad 13	La contrareforma y la violencia 1940-1956	175 a 191
	La Segunda Guerra Mundial. Efectos sobre la economía colombiana	
	La segunda administración López Pumarejo	
	Industria y agricultura	
	Auge económico y violencia política	
	La violencia y el gaitanismo	
	Qué fue la violencia	
	La administración Gómez	
	El golpe de Estado y la política de paz	
Unidad 14	El Frente Nacional y la crisis cambiaria	193 a 205
	La caída de la dictadura	
	El Frente Nacional. El Plebiscito	
	Abstención y sistema político	
	La reforma agraria	
	La crisis cambiaria	
	Desarrollo industrial y agrícola	
Unidad 15	Los años 70 y el neoliberalismo	208 a 221
	Auge y receso de la economía	
	Efectos sobre el empleo	
	La política de la administración Pastrana	

	El neoliberalismo. La administración López Michelsen	
	Los resultados del neoliberalismo	
	Elementos de política en los 70	
Unidad 16	La crisis de los 80	224 a 235
	El país en los años 80	
	La recesión en la economía nacional	
	El país rentista	
	Los programas de la administración Betancur	
	Hacia los 80	
	Lectura complementaria	237 a 240
	Desenlace del proceso de paz	

Unidad	Nuestra historia. Historia cercana 5. Editorial Estudio, 1987	Páginas
	Índice general	2 a 5
	Palabras al alumno	
	Conversación con el autor	
	Palabras al docente	
	Anotaciones metodológicas	
	Contenido	
Unidad I	La libertad no se conquista con flores. La Independencia	8 a 46
	1. Nada comienza de cero. La amplia red de la revolución	
	2. El principio del fin	
	3. Las buenas oportunidades no se desperdician	
	4. La Patria Boba	
	5. Pacificando a sangre y fuego	
	6. La Campaña Libertadora	
	La hoja del lector	
	Bibliografía	
Unidad II	La construcción de una república. El siglo XIX	54 a 105
	1. Un hermoso ideal con final poco feliz. La Gran Colombia. El pez grande se come al chico	
	2. La difícil infancia de una joven república. El Estado y la política en el siglo XIX	
	3. Algunos aspectos de la vida social, las costumbres y la economía	
	La hoja del lector	
	Bibliografía	
Unidad III	La construcción de una república. El siglo XX	106 a 159
	1. Nos levantamos para el nuevo siglo con el pie izquierdo	
	2. Algunos aspectos de la vida económica y social 1900-1930	
	3. La balanza del poder: abajo los conservadores, arriba los liberales, abajo los liberales, arriba los conservadores	
	4. Hora de tinieblas. Un viernes trágico: el 9 de abril de 1948	
	5. Los listos cambian de opinión; los fondos nunca	
	6. Algunos aspectos de la vida cultural. Tenemos con quien	
	7. Los desafíos del presente	
	La hoja del lector	
	Bibliografía	

Bibliografía

Fuentes Primarias

- AGN. (1750). Miscelánea. “Carta al excelentísimo Marqués del Villar – Virrey déstos reinos”, leg.129, ff. 563-567.
- . (1771). Colonia, Colegios. “Plan de estudios provisional de Francisco Moreno y Escandón”, leg. 2, ff. 264-337.
- . (1771). Colonia, Colegios, leg. 6. ff. 1016-1021.
- . (1783). Colonia, Colegios, leg. 4. ff. 754-785 y 892-914.
- . (1787). Colonia, Instrucción Pública. “Plan de estudios del Arzobispo Antonio Caballero y Góngora”, ff. 197-234.
- . (s.f.). Miscelánea, Colonia, 39, 15, D56. “Carta de la Iglesia de Nemocón invocando máximas de policía”, ff. 683-686.
- . (1768). Miscelánea, Colonia, 39, “Instrucciones para substanciación de negocios contra los bienes de Misiones”, ff. 814-815.
- . (1766). Miscelánea, Colonia, 107, “Carta de Juan Matías Álvarez del Pino a Pablo Mauro Guzmán”, ff. 801-805.
- . (1785). Colonia, Colegios, ff. 1014-1015.
- . (1787). Colonia, Instrucción Pública, ff. 15-16.
- . (1787). Colonia, Milicias y Marina. “Refiere otorgar becas en el colegio de Santafé”, ff. 281-219.
- . (s.f.) Colonia, Misceláneas, leg. 140, ff. 369-383
- . (1788). Miscelánea, Colonia, leg. 143, ff. 691-695.
- . (1789). Miscelánea, Colonia. “Reclamo de los indígenas desde Huamoco”, leg. 18, ff. 196-205.
- . (1789-1790). Colonia, Colegios. leg 2. ff. 948-1018.
- . (1792). Colonia, Colegios. “Creación de escuelas en la ciudad de Antioquia”, leg. 6, ff. 209-212.
- . (1804). Miscelánea, Colonia. “Carta solicitando nombrar catedráticos de Filosofía y Latinidad en Mompox”, leg. 143, ff. 417 y 418.
- . (1750). Miscelánea. “Carta al Marqués de Villar enviada por el obispo de Santa Marta”, leg. 129, ff. 563-567.

- . (1776). Miscelánea, Colonia. “Carta de Nicolás Díaz de Perea”, leg. 107, ff. 799-800.
- Gaceta de Santafé*. (19 de marzo de 1820). (34).
- Gaceta de Colombia*. (9 de junio de 1822). (34).
- . (29 de diciembre de 1822). (63).
- . (15 de septiembre de 1822). (48).
- . (27 de octubre de 1822). “Publicación de la creación del colegio de Antioquia, firmado el 9 de octubre de 1822”. (54).
- . (2 de marzo de 1823). (72).
- . (2 de noviembre de 1823). (107).
- . (3 de agosto de 1823). (94).
- . (1 de febrero de 1824). (120).
- . (8 de febrero de 1824).
- Congreso General de Cúcuta. (6 de agosto de 1821). Ley sobre la creación de escuelas de primeras letras.
- Biblioteca Nacional, Sala 1. (18 de marzo de 1826). Ley orgánica de estudios en Colombia.
- Ley 39 de octubre de 1903, sobre Instrucción Pública. Diario Oficial No. 11931 del viernes 30 de octubre de 1903.
- Decreto Número 164 de 1957
- Decreto Número 1710 de 1963
- Decreto Número 088 de 1976, Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. 22 de enero de 1976. D. núm. 34495.
- Decreto Ley 023 de 1978
- Decreto Número 1419 de 1978, Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los Renán de educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional. 8 de agosto de 1978. D. núm. 35070.
- Decreto Número 382 de 1980, Por el cual se reglamenta la Ley número 35 del 17 de mayo de 1979. 21 de febrero de 1980. D. núm. 35468.
- Decreto Número 259 de 1981, Por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto Extraordinario 2277 de 1979, en lo relacionado con inscripción y ascenso en el escalafón. 6 de febrero de 1981. D. núm. 35702.
- Decreto Número 1002 de 1984, Por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. 18 de mayo de 1984. D. núm. 36615.
- Ley 115 de 1984
- Decreto Número 579 de 1965, Por el cual se crean la Comisión de Textos y Materiales Escolares y el Fondo Rotatorio Nacional de Texto Escolar Gratuito. 16 de marzo de 1965. D. núm. 31621.

- Decreto Número 499 de 1981, Por el cual se conmemora el bicentenario de la Revolución de los Comuneros. 2 de marzo de 1981. D. núm. 35724.
- Decreto Número 1487 de 1932, Sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria. 13 de septiembre de 1932. D. núm. 22090.
- Ley 39 de 1903. Sobre Instrucción Pública, 26 de octubre de 1903. D. núm. 11931.
- Decreto Número 1710 de 1963, Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones. 25 de julio de 1963. D. núm. 31169.
- Decreto Número 080 de 1974, Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. 22 de enero de 1974. D. núm. 34038.
- Decreto 1860 de 1994, Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 5 de agosto de 1994. D. núm. 41.473.
- Ley 715 de 2001, Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias. 21 de diciembre de 2001. D. núm. 44.654.
- Decreto de 2035 de 2005. Por el cual se reglamenta el parágrafo 1 del artículo 12 del Decreto Ley 1278 de 2002. 17 de junio de 2005. D. núm. 45.942.
- Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y se dictan otras disposiciones, entre ellas la creación de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEH). 27 de diciembre de 2017.
- Montenegro, Santiago. *Santander y Bentham, una amistad que marcó el camino institucional en Colombia*. El Tiempo, Domingo 8 de septiembre de 2024.

Entrevistas

- Mora Buitrago, Carlos Alberto. (Calarcá, Quindío, 2024, junio 9). *La guerra de los manuales*. [Entrevista presencial, grabación de voz].
- Muñoz Muñoz, Jairo. (Bogotá, 2024, junio 11). *Educación Popular*. [Entrevista presencial, grabación de voz].
- Mendoza Velásquez, Tomás. (Cali, 2024, julio 9). *Clases de Historia en un colegio privado*. [Entrevista presencial, grabación de voz].
- Grajales Suárez, Johan Gabriel, *Educación Ciencias Sociales en el Departamento del Quindío*. [Entrevista telefónica, grabación de voz].
- Grajales Suárez, Johan. (2024, julio 9). *Impartiendo clase de historia en una institución Educativa*. [Entrevista telefónica].

Fuentes secundarias

- Archila Neira, Mauricio. (2024). *Labrar el Pasado. Reflexiones sobre el oficio del Historiador* (Primera edición). Universidad del Rosario; Universidad Autónoma Metropolitana.
- Arocha Rodríguez, Jaime. (1989). Antihéroes en la historia de la Antropología en Colombia: Su rescate. En *Nueva Historia de Colombia* (pp. 236-247). Planeta.
- Atehortúa Cruz, Ramón Ignacio. (2025). *Cali: Educación, guerra y política siglo XIX*. Volúmenes II y III. Editorial Poemía
- Asociación Colombiana de Historiadores. Congresos, memorias. Asocolhistoria.blog
- Banco de la República. (1960). *Proceso histórico del 20 de Julio de 1810: Documentos*. Imprenta del Banco de la República.
- Bloch Marc Aphologiz (1988). Pour L'Histoire ou Metrer d'historien. En: De Roux, Francisco (s.f.). *Reflexiones sobre el oficio del historiador*. Fondo de Cultura Económica.
- Bushnell, David. (1966). *El Régimen de Santander en la Gran Colombia*. Tercer Mundo.
- Calderón Patiño, Sol Alejandra. (2008). *La elaboración de una nueva memoria nacional. Las representaciones de la Nación en los textos de Historia de Colombia de 1984-1986*. [Propuesta de trabajo de grado]. Universidad de Santander.
- Colmenares, Germán. (1991). La batalla de los Manuales en Colombia. En *Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, libros de textos y conciencia histórica*. (p. 13). Alianza Editorial; FLACSO.
- . (1984). RICARDO RENDÓN. *Una fuente para la historia de la opinión pública*. Fondo Cultural Cafetero.
- Echeverri, Álvaro. (1989). *Santander y la Instrucción Pública, 1819-1840*. Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia.
- Fedelman, Miguel. (1972). *El siglo XVIII*. Cuadernos de Estudio, 73.
- Gaitán Bohórquez, Julio. (2010). *Agenda Ilustrada y Agenda Republicana en la cuestión educativa en la Nueva Granada*, Universidad del Rosario: Rhela, 14.
- García Sánchez, Bárbara Yadira. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- González Santos, Fernando y otros. (2012). *De dónde vengo voy. Una experiencia sobre arte, pedagogía y desplazamiento en la escuela*. Editorial Jotamar Ltda; IIDEP; Opción Legal.

- De Guirior, Manuel. (1776). *Informe del Virrey Guirior a su sucesor Manuel Antonio Flórez, el 18 de enero de 1776*. Santafé. Sevilla: Archivo General de Indias. Sección Quinta. Audiencia de Santafé, leg. 759.
- Helg, Aline. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957*. Cerec.
- . (1989a). La educación en Colombia. 1946-1957. En: *Nueva Historia de Colombia* (pp. 111-134). Planeta.
- . (1989b). La educación en Colombia. 1958-1980. En: *Nueva Historia de Colombia* (pp. 135-158). Planeta.
- Henao, Jesús María y Arrubla, Gerardo. (1911). *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*. Academia Colombiana de Historia. Escuela Tipográfica Salesiana.
- Herrera, Martha Cecilia. (2007a). La educación en la historia de Colombia. En *Gran Enciclopedia de Colombia* (p. 28). Biblioteca Círculo de Lectores *El Tiempo*.
- . (2007b). La historia de la Historia en Colombia. En *Gran Enciclopedia de Colombia* (p. 14). Biblioteca Círculo de Lectores *El Tiempo*.
- Hernández de Alba, Guillermo. En: Lucena Salmoral, Manuel, (1965), “*Historia Extensa de Colombia*” Tomo III (p. 347). Academia Colombiana de Historia.
- Iregui, Ana María, Melo, Ligia y Ramos, Jorge. (2006). “Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia”. Biblioteca Banco de la República *Colombia-Borradores semanales de economía* (381), pp. 1-105.
- Jaramillo Uribe, Jaime. (1980). “*Decreto Orgánico Instrucción Pública nov 1/1870*”. Universidad Pedagógica Nacional, No. 5, I Semestre 1980. Digitalizado por Red Académica. Publicado originalmente en: *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública* (1, 2 y 3 de enero de 1871).
- Jaramillo Uribe, Jaime. (1989). “La educación durante los gobiernos liberales, 1930-1946”. En *Nueva Historia de Colombia* (pp. 87-110). Planeta.
- Jurado Valencia, Fabio. (2010). Educación: entre el pasado y el futuro. En *Colombia: 200 años de identidad 1810-2010. Para pensar a Colombia*. Tomo V (p. 74). Universidad Nacional de Colombia; *Revista Semana*.
- Kalmanovitz, Salomón y Duzán, Silvia. (1986). *Historia de Colombia 9º grado*. Editorial El Cid.
- Lafaye, Jacques. *Quetzalcóatl y Guadalupe: La formación de la conciencia nacional en México* (pp. 11-25). Fondo de Cultura Económica.
- López Domínguez, Luis Horacio. (1992). “Santander y la educación: Los colegios republicanos, una herencia perdurable”. *Credencial Historia*, (28), pp. 8-11.
- Lucena Salmoral, Manuel. (1965). *Historia extensa de Colombia*. Tomo III. Academia Colombiana de Historia.
- Lleras Camargo, Alberto. (1954). *El Tiempo*.

- Medina Gallego, Carlos. (1996). *Caja de herramientas para transformar la escuela* (1ª ed.). Quito Editores.
- Melo, Jorge Orlando. (1988). “La literatura histórica en la última década”. *Boletín Cultural y Bibliográfico, Biblioteca Luis Ángel Arango*, 25(15), pp. 59-69.
- Melo, Jorge Orlando. (1989). Introducción. En *Nueva Historia de Colombia* (p. 7). Planeta.
- . (1969). “Los Estudios Historiográficos en Colombia”. *Revista de la Universidad Nacional de Colombia*.
- . (1996). Introducción. En *Historiografía colombiana: realidades y perspectivas* (pp. 1-120). Planeta.
- . (2007). La historia de la historia de Colombia. En *Gran Enciclopedia de Colombia, Cultura 1*, 8, p. 288. Biblioteca Círculo de Lectores *El Tiempo*.
- Ministerio de Educación Nacional. Directiva 003 del 27 de junio de 2024, sobre “Orientaciones para la enseñanza de la Historia como disciplina integrada a las Ciencias Sociales”. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles339975_recurso_14.pdf
- Miranda Canal, Néstor. (1989). La medicina colombiana, de la Regeneración a los años de la segunda guerra Mundial. En *Nueva Historia de Colombia* (pp. 248-257). Planeta.
- Montenegro González Augusto. (1976, 1980, 1984, 1995, 1996). *Historia de América*. Editorial Norma.
- . (1996). *Historia del Antiguo Continente*. Editorial Norma.
- Mora Buitrago, Carlos Alberto y Peña Borrero, Margarita. (1977). *Historia de Colombia*. Editorial Norma.
- Mora Buitrago, Carlos Alberto, Peña Borrero, Margarita y Pinilla, Patricia (1977). *Historia de Colombia*. Editorial Norma.
- Mora Buitrago, Carlos Alberto y Peña Borrero, Margarita. (1984). *Historia de Colombia. 6º de Bachillerato*. Editorial Norma.
- Mora Buitrago, Carlos Alberto y Peña Borrero, Margarita. (1985). *Historia socioeconómica de Colombia*. Editorial Norma.
- Moreno y Escandón, Francisco Antonio. (1774). Método provisional e interino de estudios que han de observar los colegios en Santafé por ahora y hasta tanto que se exige Universidad Pública o su Majestad dispone otra cosa. En: *Boletín de Historia y Antigüedades* 23, (264-265), p. 16. Academia Colombiana de Historia.
- Ocampo, Javier. (1987). Ideario educativo del “Hombre de las Leyes” y su influencia en los colegios santanderinos. En: *Santander y la educación*. Colegio de Boyacá.

- Ocampo, Javier. (2004). El Dr. José Félix de Restrepo: el Maestro de la Regeneración de la Independencia. (Doctorado en Ciencias de la Educación, Ed.) *Historia de la Educación Colombiana* (6 y 7).
- Ocampo, Javier y Soler Lizarazo, Consuelo. (2012). *Reformismo en la educación colombiana: historia de las políticas educativas 1770-1840* (Primera edición). Editorial Jotamar Ltda.; IDEP.
- Osorio Racines, Felipe. (1969). *Decretos del General Santander (1819-1821)*. Universidad Nacional.
- Plá, Sebastián y Pagés, Joan (Cord.). (2014). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (Primera edición). Bonilla Artigas Editores; Universidad Pedagógica Nacional.
- Posada Carbó, Eduardo. (2007). La historia de las ideas en Colombia. En *Gran Enciclopedia de Colombia*, 8 (pp. 26-27). Biblioteca Círculo de Lectores *El Tiempo*.
- Poveda Ramos, Gabriel. (1989). Cien años de ciencia colombiana. En: *Nueva Historia de Colombia*. Tomo iv (pp. 159-188). Planeta.
- Restrepo, Luis Antonio. (1996). Prólogo al documento de Jorge Orlando Melo. En: *Historiografía colombiana: realidades y perspectivas* (pp. 2-4).
- Restrepo Tirado, Ernesto. (2023). *La escritura de la historia prehispánica en Colombia: La obra de Ernesto Restrepo Tirado, 1892-1944* (Primera edición). Universidad del Rosario.
- Rojas, Ezequiel. (1913). En: Ocampo López, Javier *Los hombres y las ideas en Boyacá* (1989). (pp. 238-346). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- De Roux, Rodolfo Ramón. (1985). *nuestra historia-historia cercana-las raíces del presente*, 5. Editorial Studio.
- . (1987). *Nuestra Historia* 5. Editorial Estudio.
- . (1988). “Reflexiones sobre el oficio del historiador”. *Revista Papel de Luna, revista cultural de muchas vainas*. (4)2, pp. 1-15.
- Santa, Eduardo. (1997). Orígenes de la Universidad Nacional y su papel de precursora de la Sociología en Colombia. *Boletín de Historia y Antigüedades* (796), pp. 71-82.
- Silva Olarte, Renán. (1989). Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos xvii y xviii. En: *Educación en Colombia, 1880-1930* (pp. 61-86). Colección Nueva Historia de Colombia.
- “La República asume el control de la educación”. (2010). En: *Colombia: 200 años de identidad 1810-2010* (p. 74). Universidad Nacional de Colombia; *Revista Semana*.
- Soto, Diana. (1988). *Los estudios superiores en el virreinato de la Nueva Granada. Bibliografía y fuentes primaria*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Torres Quintero, Astrid Karine. (2006). *Niñez indígena desvinculada del conflicto armado: Derecho a la educación dentro de una sociedad pluralista* (Primera edición). Universidad Externado de Colombia.
- Tovar Zambrano, Bernardo. (1989). La historiografía colombiana. En: *Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV, (pp. 199-201). Planeta.
- Uprimny, Leopoldo. (1971). *El pensamiento filosófico y político en el Congreso de Cúcuta*. Instituto Caro y Cuervo.
- Universidad Nacional, sede Medellín, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas. FCHE. *Lecciones emprendidas desde diciembre de 2025 en concordancia con las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional y las recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia, CAHEC*.
- Universidad del Quindío, Programa de Ciencias Sociales, con la colaboración del ICFES. (1986). *Quinto Congreso de Historia de Colombia* (Serie Eventos Científicos Colombianos No. 34). ICFES. Editora Guadalupe, Bogotá 1986.
- Varios autores. (s. f.). *Memorias*. Asociación Colombiana de Historiadores. Disponible en: <https://asocolhistoria.org/congresos/>
- Velásquez Restrepo, Jorge Hernán. (2019). “Bolívar hasta la Batalla de Boyacá”. *Revista Bicentenario República de Colombia 1819-2019*, 3, p. 27.
- . (2026). Las Plazas Principales de los municipios y sus archivos como fuente de memoria histórica. En: *El poder de la palabra. Territorios, artes y oralidades que hacen la paz. Memorias del II Seminario Internacional de Historia y Antropología Andino Amazónica*. Academia Putumayense de Historia; Centro de Investigación Entropía Educativa.
- Velásquez Toro, Magdala. (1989). Condición jurídica y social de la mujer. En: *Nueva Historia de Colombia* (pp. 9-60). Planeta.
- López Domínguez, L. (Ed.) (1993). La querrela benthamista 1748-1832. En: *Francisco de Paula Santander. Obra educativa*. Fundación Francisco de Paula Santander.



La Guerra de los Manuales y la enseñanza de la Historia

se terminó en el mes de julio de 2026

en Bogotá, Colombia.

Para su elaboración se usaron tipos Priori sans y Meno text.

El Archivo General de la Nación y el Ministerio de las Culturas, las Artes
y los Saberes presenta este título como parte de la colección

Otras Colombias posibles

que da la bienvenida a esos otros relatos que conforman
la esencia de nuestra identidad, a las diferencias que desbordan los límites
del canon y al reconocimiento de quienes, con su resistencia
y esperanza, han luchado —y siguen luchando—
por construir un país más equitativo y justo.

Este libro recorre la historia de la enseñanza de la Historia en Colombia, con especial atención a la *Guerra de los Manuales* (1985-1990): una intensa controversia política y cultural en la que sectores conservadores acusaron a los textos escolares de adoctrinar a la juventud con ideas de izquierda, desatando un debate nacional que terminó reduciendo la presencia de la historia en las aulas y cuyas consecuencias se sienten hasta hoy. A partir de documentos históricos, legislación, archivos y entrevistas, la obra muestra cómo estas disputas han moldeado los currículos escolares, la formación docente y la aún inconclusa reglamentación de la cátedra de historia, incluso después de la Ley 1874 de 2017.

Dirigido a docentes, estudiantes y lectores interesados en comprender cómo se construye la memoria histórica desde la escuela, este libro ofrece una síntesis clara y necesaria sobre un debate que sigue vigente en el país.

