

"Enseñar la historia para sostener el orden". Albores, criterios y propósitos de la difusión de la historia en Colombia, 1810-1850*

<https://doi.org/10.22395/csye.5159>

Juan Carlos Chaparro Rodríguez

Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia

jchaparror@ut.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2117-8516>

Karina Andrea Alfonso Díaz

Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia

kaalfonsod@ut.edu.co

<https://orcid.org/0009-0009-9390-268X>

RESUMEN

A propósito de las discusiones que actualmente se llevan a cabo en Colombia respecto de la necesidad de volver a enseñar la cátedra de historia nacional en escuelas y colegios del país, este artículo tiene como objetivo central analizar los criterios y objetivos en virtud de los cuales se fomentó su enseñanza durante la primera mitad del siglo XIX; cuestión y época poco estudiadas por los tratadistas del tema, no obstante que este fue el momento en que se inauguró ese proyecto alfabetizador. El procedimiento metodológico consistió en examinar y relacionar los fundamentos y propósitos políticos en virtud de los cuales fue imponiéndose el orden institucional; las opiniones y decisiones que las autoridades estatales emitieron con respecto a los fines con que debía fomentarse la educación y la enseñanza de la historia y los contenidos de los manuales que crearon y difundieron para tal propósito. El análisis ha permitido identificar las condiciones en las que se incubó la enseñanza de la historia, evidenciar los objetivos y sesgos con que se

Cómo citar: Chaparro Rodríguez, J. C. y Alfonso Díaz, K. A. (2026). "Enseñar la historia para sostener el orden". Albores, criterios y propósitos de la difusión de la historia en Colombia, 1810-1850. *Ciencias Sociales y Educación*, 14(28), 1-26. <https://doi.org/10.22395/csye.5159>

Recibido: 17 de junio de 2025.

Aprobado: 9 de agosto de 2025.

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación *Estado, instrucción pública y control social: Colombia siglo XIX*, que los autores desarrollan como integrantes del Grupo de Investigaciones Históricas e Identidad Nacional, reconocido por Minciencias en Categoría A.

Copyright © 2025. *Ciencias Sociales y Educación* es una publicación de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CCBY-NC-ND 4.0).

fomentó esa empresa y plantear interrogantes que contribuirán a ampliar el conocimiento sobre el tema en cuestión.

Palabras clave: Colombia; Estado; nación; educación; enseñanza de la historia; manuales escolares.

“Teaching History to Sustain Order”: Origins, Criteria, and Purposes of the Dissemination of History in Colombia, 1810–1850

ABSTRACT

In light of current discussions in Colombia regarding the necessity of reintroducing national history as a mandatory subject in the country's primary and secondary schools, this article primarily aims to analyze the criteria and objectives through which its teaching was promoted during the first half of the 19th century. This period and issue have been scarcely studied by scholars, despite being the precise moment when this literacy project was inaugurated. The methodological procedure consisted of examining and correlating the political foundations and purposes through which institutional order was imposed; the opinions and decisions issued by state authorities regarding the aims of promoting education and history teaching; and the contents of the manuals created and disseminated for such purposes. The analysis has identified the conditions under which history teaching was conceived, highlighting the objectives and biases that fostered this endeavor, while raising questions that will contribute to expanding knowledge on the subject.

Keywords: Colombia; State; nation; education; history teaching; school textbooks.

“Ensinar a história para sustentar a ordem”: primórdios, critérios e propósitos da difusão da história na Colômbia, 1810-1850

RESUMO

A propósito das discussões que atualmente ocorrem na Colômbia a respeito da necessidade de retomar o ensino da cátedra de história nacional nas escolas e colégios do país, este artigo tem como objetivo central analisar os critérios e objetivos em virtude dos quais se fomentou seu ensino durante a primeira metade do século XIX; questão e época pouco estudadas pelos especialistas no tema, apesar de este ter sido o momento em que se inaugurou esse projeto alfabetizador. O procedimento metodológico consistiu em examinar e relacionar os fundamentos e propósitos políticos sob os quais a ordem institucional foi se impondo; as opiniões e decisões que as autoridades estatais emitiram em relação aos fins com que se deveria fomentar a educação e o ensino da história; e os conteúdos dos manuais criados e difundidos para tal propósito. A análise permitiu identificar as condições nas quais se incubou o ensino da história, evidenciar os objetivos e vieses com que se fomentou esse empreendimento e propor questionamentos que contribuirão para ampliar o conhecimento sobre o tema em questão.

Palavras-chave: Colômbia; Estado; nação; educação; ensino da história; manuais escolares.

Introducción

La reflexión historiográfica relativa al proceso de formación del sistema de educación que empezó a fomentarse en Colombia tras la consumación de la independencia y durante la primera mitad del siglo XIX, es asunto que no siempre interesó a los historiadores, no obstante que este fue uno de los temas que mayor discusión suscitó en el país durante la época. Con excepción de las investigaciones que Ahern (1979 [1991]), Lane (1984), Zuluaga Garcés (1984) y Safford (1989) adelantaron hace ya varias décadas, hasta tiempos recientes el tema había permanecido relativamente marginado o, cuando menos, poco explorado en sus diversos aspectos. Empero, durante los últimos años se han producido otras investigaciones que, desde sus particulares perspectivas de análisis, han dilucidado diversos interrogantes relacionados con las dinámicas, vicisitudes, propósitos y logros de esa empresa (Henzel, 2006; García, 2007; Pita, 2017; Acevedo, 2017; Chaparro Rodríguez, 2024).

En correlación con dicho asunto, y tras el examen del estado de la cuestión, es posible afirmar que, en lo que respecta al objeto central de nuestro estudio, esto es, a las investigaciones relativas al fomento de la *enseñanza de la historia* en el país durante la primera mitad del siglo XIX, la producción bibliográfica es notoriamente escasa. A pesar de que durante los últimos años se produjeron varios trabajos relativos a la *historia de la enseñanza de la historia* en Colombia, en los cuales se destacaron aspectos tan interesantes como los contenidos, propósitos y alcances temáticos, pedagógicos y didácticos con que fueron creados e instituidos los manuales escolares que se diseñaron para la realización de dicho proyecto, sus autores centraron la atención en lo que ocurrió con esa empresa desde la segunda mitad del siglo XIX, soslayando el estudio de los planes que se impulsaron con anterioridad a esa época (Herrera *et al.*, 2003; Ospina de Fernández, 2006; Cardona, 2007; Lenis Ballesteros, 2010).

Dado el vacío mencionado, y en virtud de los interrogantes que surgieron como efecto de la pesquisa bibliográfica y documental realizada, este artículo centra entonces la atención en las discusiones y decisiones que se generaron y fomentaron en Colombia durante la primera mitad del siglo XIX con respecto a la *enseñanza de la historia*, destacando, por una parte, que durante aquella época no solo fue cuando se gestó la idea de elaborar un relato oficial de la historia patria con el objetivo de que fuera difundido en las escuelas, colegios y universidades existentes en el país, sino que –y es esto lo que nos proponemos ilustrar– dicha obra fue una de las piedras angulares en la construcción de la legitimidad del orden político que se hallaba en proceso de formación.

En tal sentido, la pregunta central que ha guiado el análisis aquí desarrollado alude, pues, a los contextos, propósitos y criterios en y con que se inició y

fomentó la enseñanza de la historia en el país. Para tal efecto, el texto ha sido estructurado en cuatro acápites en los que se analizan los términos políticos con que se instituyó el orden republicano; los propósitos con que se fomentó la creación del sistema de educación; los criterios que se invocaron para crear el relato oficial de la historia, especialmente de la llamada historia patria, y los que se esgrimieron para difundirla en escuelas, colegios y universidades; finalmente se presentan algunas conclusiones. La hipótesis que ha guiado esta reflexión sugiere que la comprensión de dichos criterios se torna inteligible si se establece la relación que se tejió entre dicha enseñanza y el propósito de legitimar el orden republicano que se hallaba en proceso de formación. A tal efecto, aducimos, a manera de tesis, que, si en términos epistemológicos la enseñanza de la historia quedó reducida a la narración lineal y al aprendizaje memorístico de hechos y personajes, en términos políticos e ideológicos, aquella fue concebida como una empresa orientada a formar al *patriota*, esto es, al individuo *dócil y obediente* que el nuevo orden institucional requería y que el orden social prefijaba.

1. Instituir el nuevo orden

Muchos, y muy difíciles de materializar, fueron los desafíos que tuvieron que enfrentar los hombres que desde 1810 asumieron el liderazgo del proceso de independencia y la formación del nuevo orden político e institucional en el otrora virreinato de la Nueva Granada. Para llevar a cabo dichas tareas, y en medio de la zozobra que se desató en todo el reino por los hechos que acaecieron en la península ibérica tras la defenestración y retención de los monarcas Carlos IV y Fernando VII tras la invasión que perpetraron los ejércitos de Napoleón Bonaparte, aquellos decidieron afirmar su postura proindependentista rubricándola con la formación e instauración de juntas de gobierno; con la reivindicación de *lo americano* en contraste con lo español; con la apropiación del lenguaje político del republicanismo cuyos conceptos fundamentales (libertad, igualdad, justicia, ciudadanía, etc.) enarbolaron como recursos legitimadores del nuevo orden; y con la invocación de las nociones de *república*, *patria*, *soberanía*, *nación* y *pueblo* como elementos de unidad, pertenencia e identidad (Garrido, 2009). Aunque ese *lenguaje patriótico* no fue inventado por esos hombres, pues ya en Europa había “sido utilizado a través de los siglos para fortalecer o invocar el amor hacia las instituciones políticas” (Viroli, 2019, p. 15), su invocación y reivindicación les resultó esencial para legitimar el orden republicano y para instaurar las instituciones estatales que empezaron a forjar.

A partir de esas ideas y lenguajes políticos, lo mismo que en razón de las concepciones e intereses que elaboraron respecto de lo que debía ser el nuevo orden institucional, redactaron actas y constituciones políticas (Loaiza Cano, 2012); debatieron respecto de las formas de gobierno que podían y debían

establecerse; pugnaron entre quienes fueron partidarios del centralismo y quienes se mostraron afines al federalismo (Llano Isaza, 1999), e incluso, hicieron la guerra entre ellos mismos, y, de manera concomitante, también lucharon contra los ejércitos del rey conjuntamente con los independentistas venezolanos que también pugnaban contra el viejo orden monárquico (Earle, 2014). Como resultado de tales procesos, y luego de una década de violentos enfrentamientos armados, esos hombres, junto con inmensas masas de población provenientes del pueblo llano, no solo consiguieron consumir la independencia, sino que, por fuerza de las circunstancias, y claro, también por iniciativa del general Simón Bolívar, terminaron uniéndose en un solo cuerpo institucional: la República de Colombia (Calderón, 2021).

En ambos casos, y no obstante los altos costos humanos y económicos que dicha empresa generó, aquellos encontraron motivos fundados para regocijarse por sus logros. Sin embargo, y aunque ya contaban con una corta pero muy importante experiencia política acumulada a lo largo de una década de experimentos y vicisitudes, el reto de afirmar ese nuevo orden político e institucional y, sobre todo, de congregar a la población en un solo cuerpo de nación, seguía siendo asunto tan desafiante como difícil de realizar, pues esos lenguajes, ideas e instituciones políticas no solo eran cosa extraña para la mayor parte de los habitantes del país, sino que, tanto el disímil carácter de las poblaciones como los deficitarios medios y mecanismos de difusión de esas ideas, limitaban notoriamente la proyección de esa empresa (Garrido, 2009).

Empero, y habiendo clausurado cualquier intento de crear un régimen federal como se había establecido en Venezuela y Nueva Granada desde 1810, cuando en ambos países se declaró la independencia, los gobernantes y legisladores centraron sus esfuerzos en diseñar e instaurar la institucionalidad estatal y gubernamental de esta naciente república, y en ingeniar y poner en funcionamiento los mecanismos que eran necesarios para acometer la tarea de hermanar o, dicho en términos de Anderson, de forjar esa *comunidad política imaginada* (Anderson, 2005) que en adelante habría de llamarse *nación colombiana*, en la cual debían congregarse las diversas y dispersas poblaciones que habitaban en las provincias neogranadinas, venezolanas, ecuatorianas y panameñas, pues estas también pasaron a ser parte integrante de la naciente república. Dicha tarea implicaba, entre otras tantas cosas, y como dijera Hobsbawm y Ranger (2012), *inventar una tradición*; tradición que, en este caso, paradójicamente, no se afianzaba en un pasado remoto, sino en una vivencia presente: la vivencia de la patria y la república que se hallaban en construcción.

Aunque esta era una empresa esencialmente cultural y política que, por lo mismo, resultaba tan difícil de llevarse a cabo dadas las condiciones y el carácter

de la diversa y dispersa población que ahora hacía parte de la naciente república (Uribe de Hincapié; 2019), los regentes del naciente Estado consideraron viable fomentarla a partir de la acción legislativa, cosa que, al efecto, empezó a rubricarse con la labor del Congreso Constituyente y Legislativo de la República de Colombia que se creó en 1821. Tras varios meses de sesión y discusión, este elaboró y emitió la primera Constitución Política nacional, lo mismo que un diverso conjunto de leyes sobre administración pública, tributación, pensiones y menciones honoríficas para los militares que habían participado en la guerra de independencia, manumisión y abolición de la esclavitud, libertad de imprenta y educación.

A más de dictaminar cómo se conformarían y cuáles serían las funciones y facultades de cada una de las ramas del poder público y cómo se dividiría el territorio de la república para su administración, los congresistas enfatizaron que la república quedaría constituida sobre el principio de que la *nación* colombiana, integrada por todos los hombres libres nacidos en el territorio colombiano, por quienes estuvieran radicados en el país desde antes de que se instituyó la república y por quienes se vincularan a ella por carta de naturalización, era libre e independiente; que la soberanía residiría esencialmente en ella, que los ciudadanos tendrían determinados derechos políticos y civiles, y que una vez emitida la Constitución nacional, todos los ciudadanos y habitantes del país quedaban en obligación de acogerse al orden político e institucional establecido mediante la Carta, y que todos los funcionarios públicos debían juramentarla y velar por su efectiva ejecución y cumplimiento (Restrepo Piedrahíta, 1996).

Aunque valiosa y necesaria para la conformación y proyección de la naciente república, dicha Carta, sin embargo, no era suficiente para la consecución de esa otra fundamental obra que habría de acometerse con el fin de dotar de solidez a la naciente república, esto es, hacer que los ciudadanos y habitantes de todo el país la reconocieran, aceptaran y sometieran a ella. Persuadidos de semejante desafío, los gobernantes y legisladores no ahorraron esfuerzos con tal de acometer esa tarea. En lo sucesivo, se dedicaron a examinar los problemas públicos y políticos que debían resolverse para que la república fuera viable y, en consecuencia, diseñaron una diversa serie de mecanismos para tratar de afirmar la soberanía y la legitimidad del Estado. Su objetivo, dicho en términos del sociólogo Michael Mann, consistía entonces en hacer que la soberanía y la legitimidad del naciente orden estatal se configuraran a partir de una proyección *intensiva* y *extensiva* del poder del Estado (Mann, 1997).

En ese sentido, los congresistas concibieron que, además de lo que tuviera que hacerse en materia de justicia, seguridad, gobierno y demás acciones gubernamentales a través de las cuales la naciente república fuera exhibiendo su poder y logrando su aceptación entre los ciudadanos, dicha obra también

tendría que llevarse a cabo a partir de la difusión del universo de valores cívicos y políticos que distinguían al orden republicano. Debido a su naturaleza, y dados sus propósitos públicos y políticos, esa tarea tendría que llevarse a cabo con la activa participación de todas las instituciones públicas mediante la creación y puesta en circulación de todos los discursos y recursos que contribuyeran a ese fin. En tal virtud, las autoridades nacionales y provinciales, lo mismo que el ejército y la Iglesia debían obrar para acometer ese propósito. En ese contexto y a efecto de ese propósito, fue, pues, que empezó a concebirse la necesidad de crear un sistema de instrucción pública y de elaborar y difundir un relato acerca de la historia de la patria que, a juicio de sus creadores, habrían de contribuir a forjar el amor a la patria y a legitimar y sostener el orden político que se hallaba en proceso de constitución. Pero ¿cómo obraron para llevar a cabo estos proyectos y cuál fue el contenido del relato histórico que se creó?

2. Fomentar la instrucción pública

La creación de un sistema de instrucción pública fue asunto que los gobiernos provinciales se trazaron desde el momento en que expidieron sus respectivas constituciones políticas. El tema revistió una especial importancia, porque la educación fue concebida como el medio más expedito y necesario para difundir e infundir las luces entre los niños y jóvenes del país, y como uno de los medios fundamentales a través de los cuales habría de legitimarse el nuevo orden (Chaparro, 2024, pp. 35-39). Aunque fue enarbolada desde los mismos tiempos en que se declaró la independencia como uno de los urgentes desafíos que debían enfrentarse para bien de los pueblos y de la misma república, y a pesar de que fue ratificada desde antes de que aquella se consumara (Gazeta de Santafé de Bogotá, 1819, p. 37), su realización no estuvo exenta de controversias y dificultades.

Para empezar, y a propósito del balance que hicieron los congresistas en 1821 respecto al estado en que se hallaba la educación en el país, concluyeron que la carencia de maestros era casi absoluta y que los recursos fiscales con que contaba el naciente Estado no permitían ni siquiera empezar esa obra en los términos deseados. En consecuencia, con tal situación y ciertamente que con el objetivo de romper la institucionalidad y la tradición organizacional y el régimen de propiedad comunal de los resguardos indígenas a los cuales consideraban contrarios al fundamento liberal del orden institucional que estaban intentando instituir, los legisladores estimaron necesario que el Estado expropiara y vendiera las tierras de dichos resguardos con el fin de acopiar recursos para destinarlos a la creación del sistema de educación y que los pueblos, las *Sociedades de Amigos del País* y los padres de familia también contribuyeran a realizar ese proyecto. Asimismo, y siendo uno de los aspectos más polémicos e

interesantes que se suscitó alrededor del tema, los congresistas determinaron, eso sí, luego de una extensa e intensa discusión –e igualmente con el ánimo de debilitarla y subordinarla a la autoridad del Estado– que la Iglesia no debía ser la tutora de esa empresa y que si acaso habría de participar en esa obra, tendría que hacerlo con estricto apego a las directrices y ordenanzas emitidas por el Estado (Actas del Congreso de Cúcuta, 1990, tomo II, pp. 47-49).

Fruto de esas discusiones y, desde luego, en respuesta a las necesidades políticas y sociales de la naciente república, el Congreso emitió una ley en virtud de la cual estableció las bases jurídicas que habrían de soportar la creación, institucionalización y proyección del naciente sistema de instrucción pública (Gazeta de Santafé de Bogotá, 1821, pp. 385-386). Dicho sistema empezó a materializarse con la creación de decenas de colegios y escuelas en distintos lugares del país, varias de las cuales fueron destinadas a la formación de niñas (Pita, 2017; Safford, 1989). Las decisiones y acciones que los congresistas y el Gobierno nacional tomaron en esa materia fueron comentadas y celebradas con entusiasmo. Según dijo un opinador, la materialización de dicha obra era motivo de regocijo, pero también de compromiso institucional, pues, a propósito de las necesidades de la naciente república, sus dirigentes debían estar persuadidos de que “el más importante y principal negocio público” que debían adelantar y cumplir era fomentar y garantizar “la buena educación de la juventud”, ya que “lo que más [necesitaba] [el Estado [era] buenos ciudadanos, y estos no los [daba] la naturaleza, sino la buena educación” (El Eco de Antioquia, 1823, p. 2).

Como complemento a esa ley, en 1826 el Congreso de la República y el Gobierno Nacional emitieron la *Ley sobre organización y arreglo de la instrucción pública* con el fin de darle solidez normativa al sistema de educación en sus diversos aspectos. Según los considerandos y propósitos expresados, la educación sería “pública, gratuita, común y proporcionada a la necesidad que [tenían] los diferentes ciudadanos de adquirir mayores o menores conocimientos útiles, conforme a su talento, inclinación y destino” (artículo 1). En tal sentido, la educación básica sería impartida en escuelas de enseñanza primaria y elemental y en los colegios nacionales, mientras que la formación en ciencias generales y especiales se impartiría en las universidades departamentales y centrales. Con el propósito de llevar una efectiva y eficaz orientación de dicha empresa, se crearía una instancia rectora, la *Dirección General de Instrucción Pública* que, trabajando de manera articulada con las *subdirecciones departamentales*, se encargaría de regentar el ramo (artículos 6 a 10, y 13 y 14).

Asimismo, y de acuerdo con lo establecido en el *Plan de Estudios* emitido en ese mismo año al amparo de la citada ley, en las escuelas de primera enseñanza debía orientarse el aprendizaje de la gramática y la ortografía castellana, lo mismo que las cuatro operaciones básicas de la aritmética, pero especialmente

debía propenderse por la sólida educación que los niños y niñas debían tener en cuanto al aprendizaje de la moral, la religión, la Constitución del Estado y la urbanidad. Para llevar a cabo dicho objetivo, los maestros usarían la *Geografía de Colombia* de Acevedo; la *Carta de Jiverates a Doménico*; el *Catecismo histórico* de Claude Fleuri (1640-1713); el *Catecismo de Moral* de Joaquín Lorenzo Villanueva (1757-1837) y el *Catecismo político arreglado a la Constitución Política de Colombia para el uso de las escuelas de primeras letras* elaborado por José Grau (Decreto autorizando al poder ejecutivo para formar el Plan de Estudios, 1826, artículo 13).

Aunque enarbolaron considerandos similares a los que expresaron los congresistas en 1821, los autores de la ley avanzaron de manera más precisa en aquello que, a su parecer, resultaba ineludible: hacer de la educación un vehículo para la legitimación del nuevo orden político e institucional y formar a la niñez y juventud colombiana a partir de una serie de principios que permitieran lograr su alfabetización, su formación moral y su disposición para vivir de acuerdo con los términos y principios políticos y sociales del orden republicano que se hallaba en proceso de formación. Por tal motivo, recalcaron que, si los buenos y meritorios textos, periódicos y actos patrióticos debían servir para orientar la formación moral e intelectual de la niñez y la juventud colombianas, ellos también debían servir para generarles amor a la patria y la república, lo mismo que obediencia a sus autoridades (Ley sobre organización y arreglo de la instrucción pública, 1826, artículo 14). En ese sentido, los estudiantes debían ser instruidos en el aprendizaje de lectura y escritura, lo mismo que en las normas del idioma castellano, los fundamentos de la religión, los principios morales, las normas y reglas de urbanidad y, de manera especial, en las enseñanzas del *Catecismo político* de Grau, el cual fue elaborado con base en los fundamentos y propósitos de la educación que Montesquieu expuso en su famosa obra *Del espíritu de las leyes*.

Pero ¿qué era lo que contenía e indicaba el *Catecismo* de Grau como para que el vicepresidente Francisco de Paula Santander y los congresistas decidieran adoptarlo como guía fundamental para la formación cívica que debían recibir los niños y jóvenes aprendices, y de qué manera fue complementado por el *Compendio de la historia de la Nueva Granada* que tiempo después se adoptó como manual para la enseñanza de la historia patria?

3. Crear el relato oficial sobre la historia patria

Pues bien, según lo prescrito en el *Catecismo*, además de ser rigurosamente instruidos en los fundamentos de la religión católica, apostólica y romana bajo la consigna de que ella era no solo la portadora de la verdad, sino la que profesaban sus padres y la que convenía al bien y a la concordia pública, los

aprendices debían ser instruidos en todo lo concerniente a la naturaleza, composición y misión de cada una de las ramas del poder público del Estado; a los procedimientos que debían seguirse para elegir a las autoridades; a la división política y administrativa de la república, a la cantidad de población existente en cada una de las provincias que la componían y a la cantidad de representantes y senadores que se elegían para conformar el Congreso. Asimismo, debían ser instruidos en el contenido, espíritu y propósito de la Constitución Política nacional y en la composición de la nación, destacando que esta no solo la conformaban todos los *hombres libres* nacidos en el territorio patrio, sino que era el fundamento mismo de la *república*.

Como en su concepto las nociones de *república*, *nación* y *patria* aludían a una inescindible unidad política, institucional e identitaria, Grau planteó que a los aprendices debía entonces instruírseles para que así lo comprendieran y para que actuaran en consecuencia. De acuerdo con los propósitos gubernamentales, el *Catecismo* debía usarse no solo con el objetivo de que los estudiantes obtuvieran conocimiento sobre cada uno de esos aspectos, sino también con el fin de persuadirlos de que la nación era núcleo de su hermandad; que la patria era su bien más preciado; que la república era la mejor forma de gobierno que un ciudadano podía tener y que el más noble objetivo de la formación de los ciudadanos era que cada uno de estos aprendiera a "amar a su patria, ser justo y benéfico, vivir sometido a la constitución, obedecer las leyes, respetar las autoridades que son sus órganos, contribuir en proporción a los gastos públicos, y estar pronto en todo tiempo a servir y defender la patria, haciéndole el sacrificio de sus bienes" (Grau, 1824, p. 13).

Siendo asunto que ulteriormente se reivindicó como fundamento de los contenidos de la historia que debía enseñarse en escuelas, colegios y universidades a fin de que esta sirviera para construir un relato sobre un pasado común que permitiera forjar la hermandad que debía reinar entre todos los habitantes del país, en su *Catecismo* Grau también indicó que los aprendices debían ser instruidos en las llamadas "épocas célebres" de la historia de la cristiandad, de la civilización y de la patria; que entre los temas principales a tratar tendría que enseñarse la creación del mundo, la fundación de Roma, la encarnación de Jesucristo, el descubrimiento de América, la manera como los patriotas habían hecho y ganado las grandes batallas con que se obtuvo la independencia y la creación de congresos constituyentes que habían sentado las bases del orden republicano (Grau, 1824, p. 8).

Con base en esas consideraciones, propósitos y directrices, las autoridades gubernamentales y legislativas echaron a andar el sistema de educación, procurando que este sirviera al noble objetivo de irradiar las luces entre los aprendices, lo mismo que a crear e instituir el relato histórico a través del cual se buscaría

forjar la legitimidad del orden republicano. De esto dio cuenta la legislación que hasta ese momento se había expedido, y así también lo testimonió la que continuó emitiéndose durante las décadas siguientes. De hecho, y a propósito de la crisis y disolución de la república de Colombia acaecida en 1830, las autoridades del naciente Estado de la Nueva Granada no solo tuvieron que obrar para forjar la nueva institucionalidad, sino que, de la misma manera y con el mismo objetivo con que habían actuado cuando buscaron legitimar la creación e instauración de la república de Colombia, también tuvieron que ingeniarse la manera de legitimar ese nuevo Estado, de crear su propio sistema de educación y de construir el relato histórico que habría de servir para forjar el amor a la patria y la hermandad que debía tejerse entre todos los habitantes del país.

De esto estuvieron persuadidos los hombres que redactaron la Constitución Política nacional de la Nueva Granada emitida en 1832, y de ello también estuvo persuadido el presidente Francisco de Paula Santander. De hecho, y a propósito de los sinuosos episodios con que se signó la disolución de la república de Colombia, esto es, la imposición del gobierno dictatorial de Bolívar; la trama conspirativa que sus adversarios tejieron para asesinarlo; el estallido de rebeliones en distintos lugares del país; el golpe de Estado perpetrado por el general Rafael Urdaneta; el estallido de la guerra civil y los amagos separatistas de varias provincias, tanto los congresistas como las autoridades gubernamentales y los editores de prensa del naciente Estado neogranadino optaron por reivindicar el carácter republicano del régimen político que habría de reinar en el país (Gaceta de Colombia, 13 de octubre de 1831a, p. 4) y, a propósito de las causas y consecuencias que habían conducido a la guerra civil, también decidieron elaborar un sofisticado relato para glorificar a los *mártires* de esa guerra, persuadidos de que, al difundir esas ideas a través de todos los medios públicos, esto es, la prensa oficial y particular, los estrados de la presidencia y el Congreso de la República, los púlpitos de las iglesias, los cuarteles militares, los despachos y plazas públicas y, desde luego, también a través del sistema de instrucción pública, no solo se afirmaría el carácter republicano del régimen establecido, sino que se forjaría una memoria de la historia nacional y se avivaría el sentimiento de identidad neogranadina. Sobre lo primero, adujeron que:

En 19 años de revolución alimentados continuamente de ideas republicanas, ellas han hecho toda la base de nuestras esperanzas, han cambiado del todo nuestros sentimientos, i han formado, por decirlo así, toda nuestra vida intelectual; la generación que figuraba al principio de la transformación política, se penetró al fin toda de estos sentimientos; y en los campos de batalla y en los cadalsos selló su consagración; en pos de ella ha crecido una generación enteramente nueva; toda republicana, toda hija de la revolución: para esta no hay más historia, más costumbres, más catecismo político que la creencia republicana en que se ha nutrido. (Gaceta de Colombia, 1831, p. 4)

Con respecto a lo segundo, y a propósito de la conmemoración del primer aniversario de la de batalla de Santuario acaecida en octubre de 1829, una de las más luctuosas con que se signó la disolución de la república de Colombia (El Republicano, 1831a, pp. 53-54), el presidente Domingo Caicedo ordenó que las autoridades de todo el país vindicaran la memoria y el patriotismo de los 17 jefes y oficiales y de los 415 hombres de tropa que habían ofrendado su vida por la patria, lo mismo que el sacrificio de los 860 soldados y los 43 jefes y oficiales que habían sido tomados prisioneros (Gaceta de Colombia, septiembre 1 de 1831b, p. 2). A su parecer, era necesario y conveniente que los ciudadanos siempre tuvieran presente el patriótico sacrificio con que esos hombres, “paladines de la libertad” (El Republicano, julio 3 de 1831, p. 4) habían actuado para defender a la nación y a sus legítimos magistrados, confrontando a esos “rebeldes que aspiraban a establecer el poder militar sobre las ruinas de las libertades públicas” (Gaceta de Colombia, septiembre 1 de 1831b, p. 1). En concordancia con esas decisiones y propósitos, los editores de la prensa oficial y particular también recalcaron que las vidas y los heroicos actos de los militares inmolados debía recordarse y conmemorarse con la debida solemnidad para que en cada pueblo, cantón, villa, ciudad y provincia se vindicara a esos centenares de soldados neogranadinos que habían sido “sacrificados al furor del más ciego é indefinible frenesi” (Gaceta de Colombia, agosto 28 de 1831c, p. 3).

Con base en esas consideraciones, tanto las autoridades estatales como los editores de prensa fueron creando e imponiendo una especie de “mito fundacional” —o refundacional— de la nación y la república que se afincó tanto en la exaltación del sacrificio que los militares habían hecho para salvar la república (Gaceta de Colombia, octubre 6 de 1831d, p. 4), como en la reivindicación de la lucha que los mentores y forjadores de la independencia habían realizado para lograr la ruptura del vínculo con España y para cimentar las bases sobre las cuales se había erigido la república. En ese sentido, y siendo asunto en el que el propio Santander asumió el liderazgo, en 1834 el Congreso de la república aprobó el *Código de Instrucción Pública* que el Ejecutivo le presentó, en el cual se enfatizó que este debía servir como fundamento normativo de la enseñanza en todos sus niveles y como directriz para la creación de los relatos y de las simbologías históricas y políticas que contribuyeran a forjar el carácter y la identidad política y patriótica de los ciudadanos neogranadinos. En ese sentido, el Gobierno ordenó que la Academia Nacional, cuya creación había sido decretada unos años antes, debía encargarse de elaborar y publicar:

Un pequeño manual para la escuelas primarias dedicado a inculcar a los niños desde sus más tiernos años el amor a la religión, a la patria y a sus instituciones; el amor al orden y al trabajo; las virtudes cívicas; los derechos y deberes del hombre y del ciudadano; doctrinas adaptadas a nuestras formas políticas y a la naturaleza del gobierno capaces de formar un espíritu nacional en las futuras generaciones;

todo interpolado con los mejores ejemplos que ofrezca la historia, especialmente la nuestra. (Consejo de Estado, 1834, artículo 36)

En concordancia con ese propósito, los autores del Código (artículo 37) dictaminaron que la Academia también debía redactar la historia civil y política del país, la cual debía dar cuenta de los hechos acaecidos en los tiempos anteriores a la Conquista española, pero enfatizando en la independencia, en los nombres de quienes la hicieron posible y en las batallas con que esta se forjó. Esta determinación, concordante con la intención que los regentes del Estado tenían en cuanto al forjamiento del patriotismo y a la legitimación del orden republicano, comportaba, igualmente, un propósito personal que los amigos y copartidarios del general Santander habían intentado fomentar desde antes de que este asumiera la presidencia de la república, esto es, con el objetivo de enaltecer la imagen del mandatario como “héroe de la independencia y de la república” (Gaceta de Colombia, junio 19 de 1831e, p. 4).

Esta pretenciosa intención, categóricamente criticada poco después por los adversarios de Santander, no fue impedimento para que el sistema de instrucción pública continuara forjándose ni para que la enseñanza de la historia se afincara en ese tipo de contenidos. Como la legitimación del régimen republicano, lo mismo que el fomento del patriotismo, seguían siendo tareas por concretar, no resultó extraño entonces que los legisladores y regentes del Estado promovieran la creación, difusión e imposición de un relato histórico que tuviera esos contenidos y propósitos. Cocientes de su desafío, aquellos, ya por iniciativa institucional o por convicción propia, siguieron emitiendo leyes y fomentando iniciativas que permitieran su consumación, y, al mismo tiempo, auspiciaron la elaboración de relatos concernientes a la historia del país.

A tal efecto, durante aquellos años se produjeron varios trabajos de esa naturaleza y con ese propósito, entre los cuales se destacó la *Historia de la revolución de la República de Colombia* elaborado por José Manuel Restrepo en 1827 (1942) lo mismo que el primer texto que se confeccionó para la enseñanza de la historia patria en las escuelas, colegios y universidades del país. Pero ¿de qué clase de texto se trató?, ¿cuál fue el alcance que este tuvo en cuanto al propósito institucional de enseñar la historia, y especialmente una historia que diera cuenta del devenir de la patria y de la instauración del orden republicano? Asimismo, y comoquiera que, según se decía, la historia también debía servir para forjar el carácter moral de los hombres, ¿a qué estrategias recurrió el autor para acometer este objetivo? Tratándose de semejantes propósitos y siendo los estudiantes los principales destinatarios de ese relato oficial de la historia, ¿cuál fue, entonces, el método de enseñanza que su autor propuso para llevar a cabo tamaña empresa?

4. Difundir el relato oficial sobre la historia patria

Pues bien, dicho texto, titulado *Compendio de la historia de la Nueva Granada desde antes de su descubrimiento, hasta el 17 de noviembre de 1831*, y manufacturado a imitación de los manuales escolares que tan fecundamente se produjeron en Europa durante aquella época (Choppin, 2001) fue elaborado por José Antonio de Plaza y adoptado por la Dirección de Instrucción Pública como guía para la enseñanza de la historia patria en todos los colegios y universidades del país. El *Compendio* fue presentado por su autor como la respuesta a la sentida —y hasta el momento incumplida— necesidad de instruir a los niños y jóvenes en el conocimiento de la historia del país, y, en consonancia con la clásica concepción de la historia como “maestra de vida”, también fue reivindicado como la guía mediante la cual los aprendices, lo mismo que los demás lectores, lograrían sacar enormes caudales de conocimientos, provechosos frutos para la vida y dignos ejemplos que imitar (Plaza, 1850, p. 1).

Concordante con las directrices que el Congreso y el Gobierno habían fijado para tal efecto, y persuadido de que la enseñanza de la historia debía fundarse en la premisa de que los estudiantes la encontraran tan agradable como útil, Plaza (1850) estructuró su *Compendio* de 136 páginas en veinte breves capítulos que, por demás, no contaron con ningún tipo de referencia a las fuentes que sustentaron su relato. Al final de cada uno de los capítulos, el autor incluyó un amplio cuestionario que, a su decir, habría de servir como guía de evaluación del conocimiento que los estudiantes tendrían que adquirir y demostrar acerca de la historia del país. Al respecto, adujo que su obra había sido elaborada “adoptando una narración metódica i suscinta de los hechos mas notables, en acápites numerados”, pues ese era “el método de enseñanza más positivo para inculcar a la juventud los conocimientos que se [deseaba] trasmitirle, sin causarle el hastío i largo aprendizaje de voluminosos testos” (Plaza, 1850, p. 2).

¿Pero cuáles fueron los hechos y personajes que el autor incluyó en su *Compendio*? ¿Cómo los expuso? ¿Cuál fue la valoración que les dio? ¿Por qué los consideró dignos y necesarios de ser enseñados y aprendidos? ¿Cuáles fueron sus consideraciones respecto de las bondades y aciertos pedagógicos de su obra? Pues bien, siguiendo los cánones expositivos de la época, Plaza elaboró su *Compendio* con un estilo eminentemente narrativo, cronológico, carente casi por completo de un análisis causal de los hechos y procesos; teleológico en algunos aspectos y, de acuerdo con su visión de la historia y con los objetivos de su obra (elaborar un relato de la historia que coadyuvara a legitimar el orden establecido y a destacar las lecciones que podían sacarse de la historia y de sus protagonistas), también apologético de determinados personajes, lo mismo que de ciertos valores; y no menos sesgado con otros.

Esto, ciertamente, fue asunto que puso de presente desde el primer capítulo de la obra. En este se refirió a los modos de vida que llevaban las comunidades indígenas, de las cuales destacó sus costumbres y creencias, lo mismo que su organización política y el carácter de sus autoridades, pero, con evidente y tendencioso sesgo racial y cultural, también allí buscó desacreditarlas, aduciendo, por ejemplo, que “los soberanos muiscas eran dueños absolutos de vidas i haciendas, i fuera de los tributos que se les pagaban (...), estaban todos obligados a darles sus hijas cuando las pidiesen, lo que tenían a mucho honor” (Plaza, 1850, p. 11). Aunque fuera cierta, la referencia no estaba desprovista de una intencionalidad política y moralizante. Al destacar ese tipo de aspectos, como otros tantos a los que se refirió en otros capítulos, el autor, en consonancia con los objetivos disciplinarios con que las autoridades estatales gobernaban a las poblaciones (Chaparro Rodríguez, 2022), buscó construir una imagen negativa de las comunidades indígenas, tildándolas de *salvajes*, de modo que, a partir de ella, se legitimara la desarticulación de los resguardos indígenas que desde hacía muchos años antes se había promovido por iniciativa estatal y, al mismo tiempo, legitimar la *obra civilizadora* que la Iglesia y el Estado habían fomentado contra las comunidades nativas a fin de que estas fueran sometidas al orden republicano, instruidas en las costumbres del hombre blanco y adoctrinadas en la moral cristiana.

Dicha intención fue afirmándose en cada uno de los capítulos siguientes. En el segundo, por ejemplo, el autor aludió al “origen de las naciones”, situando el lugar que las comunidades nativas de América ocupaban en esa historia, pero, sobre todo, enfatizó en el periplo que emprendieron los *exploradores* que, *de manera providencial*, hicieron posible el *descubrimiento* de América con el fin de mostrar la grandeza de su personalidad y el ejemplarizante universo de valores y heroicas virtudes que los había distinguido. Persuadido de que Cristóbal Colón no solo era el más grande de los forjadores de América, sino que sus magnánimas virtudes hacían de él un modelo digno de emular por todos aquellos que conocieran y aprendieran de su personalidad y de su historia, Plaza no ahorró elogios en favor de aquel, catalogándolo como un hombre predestinado a la gloria, a quien “las frecuentes expediciones, los conocimientos profundos que había adquirido, i sobre todo, el sello de jenio, [le despertaron] en su mente la idea de un nuevo mundo, que él debía descubrir” (Plaza, 1850, p. 16).

Aunque en la introducción a su *Compendio* señaló que su narración se hacía con objetividad y fiel apego a los hechos, tanto el lenguaje usado para describirlos como la valoración que hizo sobre ellos, dieron cuenta del sesgo, y en algunos casos, también de la ambigüedad con que Plaza elaboró su relato. Así, en los capítulos tercero a décimo segundo, esto es, la parte más extensa de la obra, no solo usó afirmativamente los términos *invasión*, *exploración*, y *conquista*

para referirse a la *acción civilizadora* emprendida por Alonso de Ojeda, Diego de Nicuesa, Vasco Núñez de Balboa, Francisco Pizarro, Pedro Arias Dávila, Pedro de Heredia, Gonzalo Jiménez de Quesada, Sebastián de Belalcázar, Jorge Robledo y muchos otros conquistadores, sino que los catalogó como extraordinarios *exploradores* y *descubridores*. Estas expresiones no eran, en modo alguno, meras denominaciones. En concordancia con los propósitos políticos, ideológicos, sociales y culturales con que se había concebido, diseñado e impulsado la enseñanza de la historia, Plaza buscó que incluso estos hombres, conocidos por sus desmedidas ambiciones materiales y por el violento proceder con que actuaron en procura de dominar a las poblaciones indígenas, fueran vistos como ejemplo del heroísmo, la valentía, el arrojo y la intrepidez que debía caracterizar a los ciudadanos neogranadinos.

Su deseo de reivindicar a esos hombres como modelos a seguir y su concomitante interés de menospreciar a las comunidades indígenas, fueron reafirmando en cada uno de los capítulos del *Compendio*. En tal sentido, y aunque en algunos casos catalogó de *violenta* la conducta con que los “exploradores” y “descubridores” sometieron a las poblaciones nativas, Plaza no solo la explicó como resultado de la *dañina rebeldía* de estas, sino que calificó su sometimiento como *triunfo* o *éxito* de las *expediciones* hechas en procura de *pacificarlas* y, al mismo tiempo, catalogó las derrotas que los nativos les proferieron a los conquistadores como *catástrofes* y *calamidades*; eso sí, siempre afrontadas por estos con gallardía y valor. Las opiniones y valoraciones que hizo el autor a ese respecto a lo largo del *Compendio* fueron tan abundantes como categóricas:

Los indios continuaban haciendo sus dañinas correrías, sin querer aceptar la paz que se les ofrecía, i Robledo comisionó al capitán Pimentel para que marchase contra los de Pegui, i a Vallejo contra los de las Guamas. Ambos capitanes llenaron las ordenes que recibieron derrotando completamente a los indios, i la muerte que en el combate recibió el cacique Zuburruco, decidió de la completa sumisión de los guamas. Quedó, pues, aquella tierra completamente pacificada. (Plaza, 1850, p. 32)

Más adelante señala que:

Los indios entonces acordaron ocupar los pasos de Origuó (...), para atacar allí con suceso a los españoles. Porfiado combate se empeñó en esos desfiladeros, mas el valor de los españoles superó esa situación de sus enemigos, matando mas de quinientos de los contrarios, i entrando al fin en santamarta.

(...)

Una expedición al mando del Oidor D. Luís Enríquez, no logró sino dispersarlos por lo pronto; pero la que se encargó tiempo después a Benito Franco alcanzó una pacificación completa, haciendo doscientos prisioneros, i ahorcando a todos los Caciques que pudieron ser aprendidos. (Plaza, 1850, pp. 84 y 96)

Siguiendo la exposición metódica y cronológica de los hechos, en los capítulos decimotercero y decimocuarto, Plaza extendió la narración que hizo en los capítulos precedentes sobre la labor que desarrollaron los conquistadores en distintos lugares de la Nueva Granada en su propósito de someter a los indígenas y de incorporarlos al régimen de poder que fue instaurándose, pero dedicó muchas más páginas a ponderar la obra acometida por los fundadores de ciudades e iglesias en distintos lugares del reino de la Nueva Granada. Al respecto, enarboló el trabajo realizado por las autoridades durante los siglos XVII y XVIII; mencionó las acciones que los piratas y filibusteros desplegaron sobre los puertos y embarcaciones que los españoles establecieron en la costa Caribe y destacó el esforzado proceder que desplegaron las autoridades para contener esa amenaza. La mención de estos hechos, que bien pudieran ser considerados como meros datos anecdóticos, tenían, sin embargo, otra intencionalidad: destacar como lo legal se imponía sobre lo ilegal; lo justo sobre lo injusto; lo bueno sobre lo malo, y el orden sobre la anarquía. Estos hechos, como muchos otros a los que el autor hizo mención, debían, pues, servir de ejemplo y modelo para la formación del carácter virtuoso y moral que los aprendices debían forjar mediante el conocimiento de la historia del país.

En concordancia con el estilo, contenido y propósito de su narración, en los capítulos decimoquinto y decimosexto, centró su atención en la obra de gobierno realizada por cada uno de los hombres que ostentaron la condición de virreyes de la Nueva Granada durante las últimas décadas del siglo XVIII y las primeras del siglo XIX. Al respecto, destacó los esfuerzos que aquellos hicieron con el objetivo de afirmar la autoridad e institucionalidad del virreinato, y de promover la educación y los adelantos científicos. Tanto por el carácter de su narrativa como por el énfasis que puso en la valoración y reivindicación del pasado y el legado hispánico como referente y paradigma de la historia que debía ser narrada, enseñada y aprendida, Plaza fue afianzando su intención de que su relato sirviera para valorar lo que las autoridades españolas habían hecho con el objetivo de forjar el orden en el virreinato, lo mismo que para sacar de ello las lecciones que podían aprenderse para bien del nuevo orden político e institucional establecido.

Este objetivo, ya puesto de presente en las páginas precedentes, afloró en los capítulos decimoséptimo y decimoctavo, en los cuales no solo enunció los hechos que, a su parecer, suscitaron la independencia de la Nueva Granada, sino que narró el vasto cúmulo de acciones políticas y militares que acometieron los independentistas y los realistas en diversas provincias, ciudades y villas que conformaban el otrora virreinato con el ánimo de defender sus respectivas causas, y, a propósito de ello, también exaltó la personalidad, la conducta y las

acciones que emprendieron los hombres que forjaron la emancipación; los cuales, a su entender, debían ser loados como dignos exponentes del patriotismo.

En tal sentido, y no obstante que en el capítulo decimoquinto adujo —eso sí, sin argumentación alguna— que la rebelión de los Comuneros acaecida en 1780 en la Nueva Granada constituyó la chispa de la revolución que luego tuvo lugar en el país en 1810, en esta parte de su *Compendio* Plaza señaló que los factores que contribuyeron a que se prendiera la llama de la emancipación fueron la invasión que Napoleón Bonaparte perpetró sobre España en 1808, la traducción que don Antonio Nariño hizo de la *Historia de la Asamblea Constituyente*, en la cual estaba contenida la *Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano*, y el estímulo que don Antonio Villavicencio y don Carlos Montúfar, “ambos americanos i amigos de la independencia de su patria”, les dieron “a los hombres de influjo para llevar a cima la emancipación de la madre patria” (Plaza, 1850, p. 108).

A propósito de esos hechos, y en concordancia con el propósito de elaborar una narrativa favorable a la legitimidad del nuevo orden y reivindicadora de aquellas figuras históricas que habrían de servir de modelo para la sociedad y, por lo mismo, como ineludibles personajes de la historia contada en su *Compendio*, en los últimos capítulos de su obra el autor no solo empezó a hacer uso de eso que el historiador F. X. Guerra llamó el *vocabulario político de la modernidad* (Guerra, 1992) que, al efecto, también le sirvió para loar a los líderes de la independencia, sino que, en contraste con el carácter apologético con que se refirió a los españoles de la época colonial, Plaza elaboró una narrativa negativa de los españoles defensores de la causa monárquica. Refiriéndose a los hechos políticos y militares que acaecieron desde 1816 tras el arribo de las tropas españolas dirigidas por el general Pablo Morillo, el autor catalogó el hecho con la negativa expresión de “reimposición del yugo español” y, por contraste, se refirió a los independentistas como *patriotas* y *republicanos* defensores de la libertad.

En ese mismo sentido, y sin que su narrativa dejara de ser meramente enunciativa, pero, eso sí, dotada de una evidente intencionalidad política y moral, Plaza usó un vocabulario marcadamente valorativo a partir del cual estableció un contraste entre las conductas que asumieron los monarquistas y los independentistas en aquel momento en que los primeros exacerbaron la represión. A los ajusticiamientos a que fueron condenados los *patriotas* por parte de los tribunales que los realistas conformaron por orden del general Morillo, los calificó de *asesinatos*, mientras que a los que los *patriotas* perpetraron contra aquellos, los llamó “pasar por las armas”. A los independentistas que fueron *asesinados* por los realistas los llamó *próceres*, destacando que entre estos figuraron hombres de indudable patriotismo como los señores Antonio Villavicencio, Camilo Torres, Jorge Tadeo Lozano, Manuel Rodríguez Torices, Custodio García Rovira,

el *Sabio* Francisco José de Caldas y otros distinguidos hombres que resultaron víctimas del “régimen del asesinato y el pillaje” que los realistas impusieron en aquel momento en la Nueva Granada, y destacó que de ese “régimen de crimen” también había sido víctima “la joven Policarpa Salavarrieta, que selló con valor sus principios de libertad en el patíbulo” (Plaza, 1850, p. 130).

Finalmente, en los capítulos decimonoveno y vigésimo, y como también lo hizo en todos los demás capítulos de la obra, Plaza incluyó una vastísima serie de nombres, lugares y fechas relativos a los “principales episodios y protagonistas” de la independencia y a la manera como esta se desarrolló y consumó. A este respecto, destacó las divisiones que se suscitaron entre los dirigentes de cada ciudad y provincia; subrayó cómo se conformaron los cuerpos de gobierno en cada una de ellas; enunció las iniciativas que se plantearon para conformar un régimen federado y narró cómo la guerra se desató entre los independentistas neogranadinos, y luego, entre estos y los realistas. Asimismo, hizo notar los triunfos y las derrotas que lograron y obtuvieron los independentistas en su propósito de consumir la emancipación; se refirió a la conformación del Congreso constituyente de 1821 que le dio vida política e institucional a la naciente república de Colombia y concluyó con la descripción de la manera como se constituyó la república de Colombia y con las razones que, a su parecer, la llevaron a su disolución en 1830.

A tal efecto, y sin descuidar los criterios y propósitos institucionales, políticos e ideológicos con que concibió su *Compendio*, Plaza, haciendo eco de las posturas, opiniones y conceptos que asumieron y emitieron los detractores de Bolívar, concluyó su obra con una declaración que, a más de dar cuenta de la animadversión que todavía suscitaba el proyecto político que el Libertador había diseñado para la república de Colombia, también le permitió reivindicar los principios políticos que él y muchos de sus contemporáneos decían defender y glorificar, esto es, el republicanismo como fundamento del orden institucional, político y estatal. En ese sentido, al culpar a Bolívar de ser el artífice de la crisis y disolución de la república de Colombia y al responsabilizarlo de ser la principal amenaza para las ideas, las libertades y la institucionalidad del régimen republicano, Plaza no solo interpretó el sentir de quienes aún denostaban al polémico general, sino que cumplía con lo que los gobernantes y legisladores estaban buscando al imponer un relato oficial de la historia del país, esto es, reivindicar y afirmar la validez y legitimidad del orden republicano que se había establecido en la Nueva Granada:

El general Bolívar, héroe de la independencia suramericana, no pudo sobreponerse al triunfo de los principios, i un sepulcro glorioso, solamente en trofeos militares, allá en las playas del Atlántico, sirve de perdurable ejemplo para la presente i venideras generaciones, enseñando: “Que tan solo el pueblo conoce su bien,

i es dueño de su suerte; pero no un poderoso ni un partido, ni una fracción. Nadie si no la mayoría es soberana. Es un tirano el que se pone en lugar del pueblo, i su potestad, usurpación". (Plaza, 1850, p. 136)

Evocar hechos memorables, reivindicar personajes meritorios de imitar, incorporar valores necesarios y útiles para la vida, tomar las lecciones que la historia ofrecía para el bien personal y colectivo, fueron, como taxativamente lo enunció el autor en la introducción a su *Compendio*, los propósitos con que elaboró su obra, y eso, ciertamente, fue lo que ratificó el en el contenido que le dio y en los cuestionarios que elaboró al final de cada uno de los capítulos. A juzgar por la manera en que los redactó, salta a la vista el hecho de que, en términos políticos, el *Compendio* estaba destinado a cumplir ese objetivo; pero, en términos cognitivos, buscaba no que los estudiantes analizaran los hechos en su relación de contexto, condiciones de causalidad y efectos, sino que memorizaran una inagotable cantidad de nombres, fechas, datos y lugares que, a decir del autor, eran dignos de recordar por cuanto que eran los forjadores de la historia y la identidad nacional.

Aun cuando es cierto que la mayor parte de las 314 preguntas planteadas en el *Compendio* se orientaron a que los aprendices recordaran y memorizaran lugares, fechas, hechos, eventos y acciones administrativas, políticas o militares que los conquistadores, virreyes, autoridades eclesiásticas, líderes de la independencia y demás figuras públicas tomaron en su momento, el autor también incluyó una serie de preguntas relacionadas con la personalidad, el carácter, la conducta y los valores de determinados hombres que, a su decir, habrían de servir para que los estudiantes, o cualquier lector de su *Compendio*, se persuadieran de lo laudables que habían sido esos hombres, y, por lo tanto, de las razones por las cuales eran merecedores de evocación e imitación.

Al preguntar quién había sido Cristóbal Colón, qué clase de cualidades lo habían distinguido y qué premios le había otorgado el Rey de España (Plaza, 1850, p. 24); al interrogarse acerca de las adversidades y éxitos que habían tenido los *exploradores* en su propósito de descubrir nuevas tierras (Plaza, 1850, p. 97) y al inquirir qué triunfos y adversidades habían tenido las fuerzas republicanas en su lucha contra los realistas (Plaza, 1850, p. 115); qué habían hecho los diversos Congresos constituyentes que se conformaron en el país durante el periodo de la independencia y quiénes habían sido los primeros magistrados de la república, Plaza, interpretando el querer e interés de los regentes y legisladores del Estado neogranadino, se empeñó en elaborar y difundir una versión y una imagen heroicas de los hechos y protagonistas del relato que construyó sobre la historia del país, y lo hizo con el evidente propósito de que estos fueran vistos como ejemplo de la grandeza, valentía y moralidad que habría de distinguir a los ciudadanos neogranadinos.

Esta intención, planteada desde que se consumó la independencia y desde que empezaron a constituirse e instituirse el orden republicano y el sistema de instrucción pública, se expresó, pues, de manera plenamente caracterizada, con la publicación del *Compendio*. En este, como hemos visto, estaban todos los elementos que los regentes y legisladores habían planteado a propósito de los objetivos con que debía fomentarse la enseñanza de la historia en el país, y bajo esa misma consigna y consideración, fue que la difusión de la historia patria continuó llevándose a cabo durante las décadas siguientes. Esto, a decir de los opinadores públicos, e incluso, de las mismas autoridades que en aquel momento se pronunciaron sobre el sentido y propósito de la educación, era lo que debía hacerse para procurar la buena formación de los aprendices, entendiendo que “para formar el corazón del hombre, [era] necesario tomarlo desde la primera infancia, apoderarse de él enteramente, y no devolverlo a la sociedad hasta haber modificado completamente sus inclinaciones e [impreso] en él esos sentimientos profundos de moralidad que engendran hábitos de virtud para toda la vida” (Gaceta Oficial, noviembre 8 de 1849, pp. 511-512).

No obstante que fue concebido como un medio para la enseñanza de la historia, el *Compendio* careció, por completo, de una mínima reflexión respecto de los presupuestos cognitivos y epistemológicos que debían tenerse en cuenta para fomentar dicha enseñanza, como tampoco un método pedagógico que se correspondiera, por ejemplo, con los que, según lo planteado por la historiadora Olga Lucía Zuluaga, se habían adoptado para aquella época en el país, esto es, el lancasterianismo y el pestalozzianismo (Zuluaga, 1979; 1984). A juzgar por el estilo y contenido del *Compendio*, su autor dio por sentado que tanto la enseñanza como el aprendizaje de la historia quedaban reducidos a la narración, mención y memorización metódica, sistemática y acrítica de hechos, acontecimientos, personajes, lugares y momentos que, en este caso, no solo eran dignos de ser recordados, por cuanto forjadores de la historia de la patria neogranadina, sino que, por lo mismo, debían ser objeto de riguroso aprendizaje por parte de los jóvenes aprendices vinculados a las escuelas, colegios y universidades del país.

Con amparo en ese argumento, y claro, en virtud de los propósitos políticos, ideológicos y culturales con que fue concebida, esa, pues, fue la historia que se elaboró y difundió durante aquella época fundacional del Estado nacional neogranadino, y ese, por lo menos en su *contenido*, fue el relato oficial que continuó difundiéndose hasta bien entrado el siglo XX. Ciertamente es que posteriormente se elaboraron e introdujeron nuevos manuales de enseñanza de la historia patria, y que a tal efecto se también se introdujeron otros conceptos y perspectivas, pero, en lo esencial, la enseñanza de la historia continuó teniendo las mismas formas y obedeciendo a los mismos objetivos (Cardona, 2007; Lenis Ballesteros, 2010).

Conclusiones

El análisis que hemos realizado acerca de los inicios, objetivos y criterios con que se gestó y fomentó la enseñanza de la historia patria en Colombia durante la primera mitad del siglo XIX ha arrojado diversos resultados, a saber:

Por una parte, ha permitido poner de presente que, pese a sus limitaciones, esa empresa empezó a gestarse desde los primeros años que siguieron a la consumación de la independencia, lo cual resulta significativo, pues muestra el interés, lo mismo que la concepción práctica e instrumental que tuvieron los regentes y legisladores acerca los beneficios institucionales, políticos, culturales y sociales que podían derivarse de la elaboración y difusión de un relato oficial sobre el pasado remoto y reciente de la sociedad neogranadina. En segundo lugar, este ejercicio ha permitido identificar que tanto la escritura como la enseñanza de la historia estuvieron vinculadas estrechamente con la necesidad de imponer y legitimar el orden republicano que se instauró en el país tras la declaración y consumación de la independencia, lo mismo que con el objetivo de formar una ciudadanía dócil, obediente, disciplinada y moralmente adaptada a los valores y principios cristianos, a fin de que se armonizara y correspondiera con el orden político que estaba en proceso de formación y con el orden social y moral establecido.

En tercer lugar, este trabajo ha puesto de presente que el relato oficial que se creó acerca de la historia de la Nueva Granada se orientó mucho más hacia la legitimación del orden republicano y hacia la formación de una ciudadanía con las características antes enunciadas, que no así hacia la formación de una *identidad nacional* que reconociera la diversidad de la población y de la cultura existentes en el país, no obstante que este también fue uno de los objetivos con que formal e institucionalmente se concibió esa obra. En cuarto lugar, y en relación con los fundamentos y criterios pedagógicos y epistemológicos en virtud de los cuales se concibió y se fomentó la enseñanza de la historia, este estudio arrojó evidencia respecto del carácter predominantemente narrativo con que se elaboró el relato oficial de la historia patria, lo mismo que respecto del infecundo método memorístico y acrítico con que se estableció su enseñanza.

En razón de los aspectos examinados y de las conclusiones a que hemos llegado, la pesquisa que hemos realizado también sugiere que aún queda por plantear y despejar otras tantas interrogantes relacionadas con los procesos y propósitos pedagógicos y formativos propiamente dichos, esto es, con la formación que tuvieron los maestros para enseñar la historia; con la manera en que desarrollaron dicha cátedra; con la forma en que evaluaron el aprendizaje obtenido por los estudiantes y con los resultados que obtuvieron tras realizar la evaluación. Asimismo, y siendo esta una tarea igualmente desafiante y

ambiciosa, las reflexiones aquí planteadas pueden suscitar otras pesquisas acerca del efectivo impacto que llegó o no a tener la enseñanza de la historia en cuanto a la anhelada legitimación del orden republicano y a la manera como ese impacto se evidenció.

Referencias

- Acevedo, R. (2017). *Las letras de la provincia en la República. Educación, escuelas y libros de la patria en las provincias de la Costa Atlántica colombiana, 1821-1886*. Universidad de los Andes.
- Ahern, E. J. (1991). El desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850 (Trad. G. Arévalo y G. Cataño). *Revista Colombiana de Educación*, (22-23), 1-59. <https://doi.org/10.17227/01203916.5193>
- Anderson, B. (2005). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Calderón, M. T. (2022). *Aquella república necesaria e imposible. Colombia, 1821-1832*. Universidad Externado de Colombia, Crítica.
- Cardona, P. (2005). *La nación de papel. Textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*. Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Chaparro Rodríguez, J. C. (2024). *La educación disciplinaria. Estado e instrucción pública en Colombia, 1810-1853*. Editorial Magisterio.
- Chaparro Rodríguez, J. C. (2022). Poder soberano y control social: disciplinamiento y dominación durante la génesis del Estado colombiano, 1821-1850. *Historia y Sociedad* (42), 111-133. <https://doi.org/10.15446/hys.n42.92006>
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares (Trad. M. Soto Lucas). *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 207-229. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/7515>
- Congreso de la República de Colombia. (1826, 18 de marzo). *Ley sobre organización y arreglo de la instrucción pública*. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2770736/>
- Congreso de la República de Colombia. (1826, 10 de marzo). *Decreto autorizando al poder ejecutivo para formar el plan de estudios*. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2770736/>
- Consejo de Estado. (1834). *Proyecto de Código de instrucción pública para el Estado de la Nueva Granada acordado por el Concejo de Estado, para presentarlo con Congreso en la sesión de 1834*. Imprenta de Espinosa. https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/78334/0
- Earle, R. A. (2014). *España y la independencia de Colombia, 1810-1825*. Universidad de los Andes.
- El Eco de Antioquia. (1823, 26 de enero). *Discurso del preceptor*. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/1764>
- Actas del Congreso de Cúcuta de 1821. Tomo II (1990). Biblioteca de la Presidencia de la República.
- El Republicano. (1831, 27 de agosto). *La sombra del Santuario*. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/1747/rec/25>

- Gaceta de Colombia. (1831a, 13 de octubre). *Paralelo entre el gobierno monárquico constitucional y el gobierno republicano puro, con relación a Colombia*. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/4803>
- Gaceta de Colombia. (1831b, 1 de septiembre). *Lista de los jefes i oficiales que murieron en la batalla del Santuario en defensa del gobierno legítimo*. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/4791/rec/11>
- Gaceta de Colombia. (1831b, 1 de septiembre 1831). *E. M. general del ejército*. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/4791/rec/11>
- Gaceta de Colombia. (1831c, 28 de agosto). *Horrendo fratricidio*. https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000960607
- Gaceta de Colombia. (1831d, 6 de octubre). *A los soldados que perecieron en la batalla de santuario*. https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000960618
- Gaceta de Colombia. (1831e, 19 de junio). *Editorial*. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/4780/rec/11>
- Gaceta Oficial. (1849, 8 de noviembre). Exposición presentada por el gobernador de la provincia de Buenaventura a la Cámara en sus sesiones de 1849. *Gaceta Oficial*, (1.084), 511-512. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/25379>
- García, B. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*. Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Garrido, M. (2009). Nueva Granada entre el orden colonial y el republicano: lenguajes e imaginarios sociales y políticos. En M. Palacios (ed.), *Las independencias hispanoamericanas. Interpretaciones 200 años después* (pp. 93-125). Grupo Editorial Norma. <https://doi.org/10.57784/1992/46590>
- Gazeta de Santa Fe de Bogotá. (1821, 14 de octubre) *El Congreso General de la República de Colombia [Decreto sobre educación]*. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/3933>
- Gazeta de Santafé de Bogotá. (1819, 10 de octubre). *Artículo de Oficio. Decreto*. https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/159771
- Grau, J. (1824). *Catecismo político arreglado a la Constitución política de Colombia de 30 de agosto de 1821. Para el uso de las escuelas de primeras letras del departamento del Orinoco*. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2803679/>
- Guerra, F. X. (1992). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Editorial Mapfre.
- Herrera, M. C., Pinilla Díaz, A. V. y Suaza Vargas, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia, 1900-1950*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19613>
- Henzel, F. D. (2006). *Vicios, virtudes y educación moral en la formación de la república, 1821-1852*. Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.57784/1992/8018>
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (2012). *La invención de la tradición*. Crítica.
- Lane, J. (1984). *La reforma universitaria en la Nueva Granada (1820-1850)*. Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Caro y Cuervo.

- Lenis Ballesteros, C. A. (2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 137-151. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/7821>
- Loaiza Cano, G. (2012). Las primeras constituciones de Colombia, 1811-1821. *Historia y Espacio*, 8(39), 143-159. <https://doi.org/10.25100/hye.v8i39.1722>
- Llano Isaza, R. (1999). *Centralismo y federalismo, 1810-1816*. Banco de la República, El Áncora.
- Mann, M. (1997). *Las fuentes del poder social*. Alianza.
- Ospina de Fernández, C. (2006). Análisis del texto de Francisco Javier Vergara y Velasco, "Novísimo texto de historia de Colombia", 1908. *Memoria y Sociedad*, 10(21), 49-67. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysoiedad/article/view/8151>
- Pita, R. (2017). *Patria, educación y progreso: el impulso de las escuelas y colegios públicos en la naciente República de Colombia, 1819-1828*. Academia Colombiana de Historia.
- Plaza, J. A. (1850). *Compendio de la historia de la Nueva Granada desde antes de su descubrimiento, hasta el 17 de noviembre de 1831*. Imprenta del Neogranadino.
- Restrepo Piedrahíta, C. (1996). *El Congreso Constituyente de la Villa del Rosario de Cúcuta 1821*. Universidad Externado de Colombia.
- Restrepo, J. M. (1942). *Historia de la revolución de la República de Colombia* (Biblioteca Popular de Cultura Colombiana). Ministerio de Educación Nacional.
- Safford, F. (1989). *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. El Áncora Editores, Universidad Nacional de Colombia.
- Uribe de Hincapié, M. T. (2019). La elusiva y difícil construcción de la identidad nacional en la Gran Colombia. *Co-Herencia*, 16(31), 23-24. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.16.31.1>
- Viroli, M. (2019). *Por amor a la patria. Un ensayo sobre las diferencias entre patriotismo y nacionalismo*. Planeta.
- Zuluaga, O. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Universidad de Antioquia.