

# LEER LA NACIÓN: PEDAGOGÍA FUNDACIONAL EN COLOMBIA (1870-1898)

Carmen Pérez-Muñoz

A dissertation submitted to the faculty of the University of North Carolina at Chapel Hill in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor in Philosophy in the Department of Romance Languages and Literatures (Spanish).

Chapel Hill  
2014

Approved by:

Juan Carlos González Espitia

William Garret Acree Jr.

John C. Chasteen

Irene Gómez-Castellano

Rosa Perelmuter

© 2014  
Carmen Pérez-Muñoz  
ALL RIGHTS RESERVED

## ABSTRACT

Carmen Pérez-Muñoz: Leer la nación: pedagogía fundacional en Colombia (1870-1898)  
(Under the direction of Juan Carlos González Espitia)

This dissertation explores and analyzes Colombian textbooks as foundational texts connected with the development of national identity during the years between 1870 and 1898, and the blurred boundaries between education, politics, and literature represented by Colombian intellectuals who actively participated in all these areas. Special attention is paid to the resources used in these manuals to instill a particular ideology and civic ideal for the Colombian citizens of the future. I also analyze the interest shown by many writers regarding public education, reflected both in their writings and in their political participation, thus exemplifying the inseparable bond between letters, education and politics. This study understands textbooks as products that reflect the values of a particular political regime that used them as tools for social structuring.

Esta tesis está dedicada a las personas más importantes de mi vida, mis padres María del Carmen y José Manuel, y mi hermano Jose. Nunca les agradeceré lo suficiente todo lo que han hecho por mí. No recuerdo una sola vez en la que no haya tenido su apoyo, no haya sentido su cariño, o no hayan tenido fe en mí. Lo mucho o lo poco que haya conseguido o consiga en mi vida será siempre y sin duda alguna gracias a ellos. Gracias por hacerme quien soy, por hacerme siempre una prioridad, y por sobrellevar estoicamente la distancia que nos separa.

También dedico este trabajo a mi esposo, Anderson. Él es quien más ha sufrido día a día durante los últimos años mis frustraciones y mis desalientos, quien ha estado a mi lado en los mejores y los peores momentos, quien siempre sabe cómo arrancarme una sonrisa. Gracias por ser el mejor compañero de aventuras que nadie pudiera desear, por sacrificarte por mí siempre y por hacerme sentir especial cada día.

Tengo la suerte de tener muchas otras personas a las que dar las gracias y la pena de no tener espacio suficiente para hacerlo individualmente. A la memoria de mi abuela Carmela, una de las personas más especiales que pisaron este mundo; aunque no pude estar contigo para decirte adiós, sé que me acompañas cada día. Al resto de mi familia en España y a mi familia americana (Vanessa, Mike, Mema, Pa, Savannah y Richard), por regalarme no sólo vuestro apoyo, sino también momentos felices, muchas risas y buenos recuerdos que guardar por siempre. A mi mentora y amiga la Dra. María Luisa Venegas, sin cuya ayuda y aliento nunca hubiera venido a UNC ni hubiera hecho la mitad de las cosas

que he hecho en los últimos años. A Glynis, por haber sido verdaderamente como una madre para mí desde que llegué a este país. A Inma, Esther, Rosario, Mari Carmen, Vinodh, Bea, Cris, Oswaldo, Michelle y Emily, gracias de corazón por ser los mejores amigos y por hacerme sentir que nunca estoy sola y que siempre tengo a alguien a quien acudir. A Paula, MJ, Noelia y Ana Laura, por demostrar que la verdadera amistad no sabe de fronteras ni de distancias. Finalmente, gracias a Consuelo, Luisa y el resto de la familia Espitia por descubrirme Colombia y por hacerme sentir que allí dejé un trocito de corazón.

## **ACKNOWLEDGEMENTS**

Gracias al Dr. Juan Carlos González Espitia por su ayuda, sus comentarios y por animarme constantemente durante el proceso de escritura de esta tesis. Gracias por enseñarme el poema “Defeat,” de Khalil Gibran, cuando más lo necesitaba y por creer en mí cuando yo misma dejé de hacerlo. También agradezco de todo corazón al Dr. William Acree, el Dr. John Chasteen, la Dra. Irene Gómez-Castellano y la Dra. Rosa Perelmuter su flexibilidad, paciencia y apoyo. Gracias por el tiempo que me han dedicado y por sus excelentes sugerencias para mejorar mi trabajo.

Agradezco también al Institute for the Study of the Americas (ISA) el haberme brindado la oportunidad de viajar a Colombia para mi investigación y a Camilo Páez, de la Biblioteca Nacional de Colombia, su inestimable ayuda para conseguir los materiales necesarios para llevar a cabo esta tesis.

## CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
a. Los procesos de construcción de identidad nacional.....	8
b. Ficha técnica de los manuales escolares utilizados .....	15
Capítulo I. La forja del pensamiento colombiano decimonónico.....	23
a. Corrientes intelectuales.....	23
b. Evolución de los sistemas educativos.....	37
Capítulo II. Década de 1870: el radicalismo en Colombia.....	48
Capítulo III. Década de 1880: el camino hacia la unión nacional.....	84
Capítulo IV. Década de 1890: consolidación de la Regeneración.....	113
CONCLUSIÓN.....	137
OBRAS CITADAS.....	147

## INTRODUCCIÓN

La importancia de la educación es tan evidente que tiende a no recibir la atención necesaria y su análisis se pasa por alto. Incluso en la más breve de las biografías de cualquier personaje de mediana relevancia histórica se hace mención de su formación académica. Los libros de historias nacionales suelen repasar el desarrollo del sistema educativo en relación con la evolución política, aunque sea brevemente. En nuestros días y en nuestro medio la escolaridad es un hecho tan común que no nos paramos a pensar en por qué damos tanta importancia a este aspecto de la vida de los individuos y de las naciones. Tanto en el ámbito público general como en las instancias académicas se buscan explicaciones que respondan a la necesidad de encontrar el patrón causa-efecto en todo proceso y la educación es una respuesta fácilmente adaptable a esa lógica. El estudio de la educación abre las puertas a otras facetas ideológicas de aquellos que la sistematizaron y a nuevas perspectivas para entender a aquellos que fueron producto de esas ideologías en un lugar y un momento concretos.

La educación en general, y la organización de escuelas y currículos en particular, fue una tarea fundamental y temprana de las regiones latinoamericanas recientemente independizadas durante el siglo XIX. El refinamiento paulatino de las funciones del estado se tradujo en una producción inusitada de textos y legislación educativos durante el período de cristalización de las repúblicas en la mitad del siglo. El proyecto de análisis de



textos escolares en todas las antiguas colonias hispanoamericanas sería poco viable, pues hay un gran corpus muy difícil de recabar. No obstante, la razón más importante para la restricción de las fuentes primarias es que cada país tiene peculiaridades que es necesario incorporar juiciosamente en la discusión. Con el doble objetivo de lograr mayor profundidad y ofrecer una mejor discusión sobre un caso poco visitado, esta tesis se centra en Colombia.

Colombia es un claro ejemplo en Latinoamérica de la preocupación particular por la educación a nivel legislativo desde sus inicios como país independiente. Ya en el Congreso de Angostura (1819), en el que se creó oficialmente la República de Colombia, el líder revolucionario y primer presidente de la nueva nación, Simón Bolívar, dijo que “La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades” (34-35). Los libros de texto usados en Colombia a lo largo del siglo XIX reflejaron los ideales políticos de la época y demostraron el plan de difusión ideológica que los diferentes gobiernos trataron de establecer a través de la educación. Después de conseguir la independencia, Colombia seguía importando libros de texto de España para utilizarlos en las escuelas. No existía una regulación sobre qué textos debían ser usados en los colegios, así que en cada lugar se podía enseñar con materiales diferentes, o incluso sin libro alguno. Durante los primeros treinta años de independencia, las teorías pedagógicas que se consideraban apropiadas se convirtieron en causa de debate y los libros utilizados y recomendados por diferentes teóricos —como Joseph Lancaster o Jeremy Bentham— se fueron sucediendo y reemplazando al vaivén de la discusión, sin que se llegara nunca a un consenso definitivo. La situación errática de las políticas educativas era tal que, durante

años, la constitución colombiana fue usada como texto escolar, pues era el único documento con el que educadores y dirigentes estuvieron de acuerdo, al menos temporalmente.

Esta tesis explora y ofrece una imagen más nítida de los manuales escolares colombianos como textos fundacionales conectados con el desarrollo de la identidad nacional durante los años comprendidos entre 1870 y 1898, así como las difusas líneas divisorias entre educación, política y literatura representadas por intelectuales colombianos que se desarrollaron en todos estos ámbitos. El foco del estudio no busca únicamente responder a la pregunta de qué se lee, sino que también presta especial atención a los medios utilizados en los manuales escolares para inculcar una ideología particular y un ideal cívico para los ciudadanos colombianos del futuro. Del mismo modo analiza el interés que muchos literatos mostraron por la educación pública y que quedó reflejado tanto en sus escritos como en su participación política, ejemplificando de esta forma el inseparable vínculo existente entre las letras, la educación y la política. Los manuales escolares utilizados por los gobiernos para la instrucción básica han sido estudiados principalmente desde un prisma histórico evolutivo que analiza el desarrollo y los cambios pedagógicos que se dan en ellos durante un período concreto y en un lugar específico. Otro modo de interpretación, más nuevo y en pleno desarrollo, entiende estos manuales como productos que reflejan los valores de un régimen político concreto que los usaba como herramientas ideológicas de homogeneización y control social. Por una parte, esta tesis complementa trabajos anteriores sobre producciones culturales relacionadas con la fundación nacional en países de América Latina. Por otra, se distingue de ellos en su enfoque en la temática de los manuales escolares, que obligó a los autores y editores a

hacer un ejercicio de autodefinición que incluía pasado, presente y futuro. Por lo tanto, los contenidos de los manuales escolares presentan una visión más amplia que otros textos y producciones culturales fundacionales. Buena parte de nuestro trabajo crítico se ha dedicado a estudiar obras literarias de este período, pero menos trabajo se ha hecho en entender cómo fue que aprendieron a leer e interpretar aquellas personas a las que estaban dirigidas esas obras. El presente estudio busca aportar algunos elementos que ayuden a iniciar ese camino de evaluación.

Detrás de los textos escolares hubo numerosas decisiones tomadas por los políticos, autores y educadores de la época que dieron una forma concreta a estos manuales. Los textos utilizados para esta tesis pueden ser analizados consecuentemente como obras que cuentan una historia y cuyo orden y estilo narrativo reflejan un propósito determinado relacionado con la ideología que trataba de instaurarse en la Colombia de finales del siglo XIX. El Capítulo I de esta tesis ofrece una revisión de los movimientos intelectuales que influenciaron el pensamiento colombiano del siglo XIX y que contribuyen a la mejor comprensión de los ideales que trataban de fomentarse a través de los textos escolares. Para evitar la presentación de una visión limitada de este tipo de material, se desarrolla un análisis de libros de lecturas y de historia usados en las escuelas colombianas así como de otros documentos oficiales relacionados con la instrucción pública en Colombia durante el período investigado. Para facilitar la visión de cómo impactó el desarrollo ideológico y sociopolítico en Colombia en los textos escolares, los siguientes capítulos siguen un orden temporal secuencial.

El capítulo II se centra en la década de 1870. Éste fue un año clave en Colombia debido a la aprobación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública que dio un giro radical

al sistema establecido hasta entonces. Este decreto hizo que la educación en Colombia fuera gratis, obligatoria y laica. Los liberales radicales ocupaban el gobierno y el país estaba dividido políticamente en estados. La independencia política de la que gozaban los estados tuvo consecuencias negativas como la inconsistencia en el desarrollo de la nación en las diferentes regiones, la falta de cohesión social y la inestabilidad en las esferas política y económica. Estos factores junto con las medidas tomadas por el gobierno liberal radical con respecto al sistema de instrucción pública causaron un conflicto armado en 1876. Tras la guerra, el partido liberal quedó fragmentado y la coalición moderada-conservadora tuvo la oportunidad de ascender al poder y acabar con la hegemonía radical. Este capítulo analiza cómo los eventos sociopolíticos que se dieron en Colombia durante aquellos años se vieron reflejados en los manuales escolares. La predominancia del uso de la figura de Simón Bolívar, las alabanzas de lo autóctono y lo moderado del componente religioso fueron sus características más significativas. Durante este capítulo, estos rasgos son analizados en detalle y conectados con la agenda política del momento.

El capítulo III se enfoca en la década de 1880, que comenzó con el fracaso político de los radicales y el éxito de una figura fundamental en la historia de Colombia, Rafael Núñez. Como presidente, Núñez representó la transición entre el radicalismo liberal pasado y el creciente conservadurismo que se terminaría de afianzar en Colombia durante la siguiente década. Núñez fue el padre del movimiento conocido como la Regeneración, mediante el cual se trató de llevar a cabo una profunda reforma de los sistemas administrativos en toda la nación. De entre los logros más destacados de Núñez y su sistema se encuentra la Constitución de 1886, que volvió a dar un giro al sistema de instrucción pública nacional. La enseñanza siguió siendo gratuita, pero dejó de ser obligatoria y retomó su componente

religioso. El creciente protagonismo del clero en Colombia se solidificó mediante la firma del Concordato con la Santa Sede en 1887, el cual abrió la puerta de la esfera política a la Iglesia, que había sido relegada a un segundo plano durante el gobierno radical. El objetivo de unión nacional y la creciente influencia eclesiástica fueron reflejados en los manuales escolares a través de cambios en los recursos utilizados anteriormente. Por ejemplo, Bolívar ya no sólo era descrito como héroe de guerra, sino que se enfatizaban sus virtudes morales. El valor de lo patrio siguió representándose a través de la naturaleza, pero hubo además un incremento en el número de referencias religiosas en los textos, así como un marcado carácter moralizador en las lecturas, tanto de tipo histórico como literarias, acorde con la nueva visión del gobierno de la función civilizadora de la religión.

Finalmente, el Capítulo IV aborda la década de 1890, en la cual se estableció con más fuerza la filosofía conservadora del partido nacional. Miguel Antonio Caro se convirtió en el protagonista de esta década. Habiendo sido la mano derecha de Núñez, una vez que éste murió Caro asumió el gobierno de la nación e implementó un sistema político fuertemente basado en el catolicismo y de carácter represor. Esta década dio fe del poder que había adquirido el gobierno en la guerra de 1895, en la que los liberales insurgentes fueron derrotados. Caro estuvo a la cabeza del gobierno de Colombia hasta 1898, dando pie al fin del movimiento de la Regeneración. Durante su mandato, los textos escolares se caracterizaron por la religiosidad que impregnaba los contenidos de todas las asignaturas y la perspectiva neotomista con respecto a la ciencia. Se abandonó el uso de héroes como modelos a seguir y se estableció un modelo puramente cristiano. La naturaleza sirvió para seguir predicando las riquezas de la patria, pero también se usó para describir a Colombia como paisaje edénico y a América en general como la tierra prometida. Se desarrolló un

tono providencial en los contenidos educativos que infundían a la vez respeto y devoción por Dios y amor a la patria como regalo divino. La creciente prosperidad del sistema conservador que Caro estableció en Colombia siguió su desarrollo hasta bien entrado el siglo XX.

a. Los procesos de construcción de identidad nacional

Estudios canónicos de los últimos veinte años sobre el siglo XIX en Hispanoamérica giran especialmente en torno a las ideas de identidad, nacionalismo y definición cultural. En 1991, Doris Sommer publicó *Foundational Fictions: The National Romances in Latin America*, un libro que se convertiría en pilar para el estudio del nacionalismo latinoamericano decimonónico y su relación con la esfera literaria. Sin embargo, otras aproximaciones críticas que divergen, complementan o buscan otros caminos de exploración no se hicieron esperar. La tesis prevalente de Sommer se ha controvertido para incluir nuevos materiales que demuestran su relevancia para el estudio de la relación entre nacionalismo y letras. Hay cuestionamientos sobre la idea de la estrecha relación entre el patriotismo y las novelas de romance decimonónicas que argumentan que la recepción de estas obras, o la poca cantidad de personas que las leían, no puede comprobar que produjeran verdadera influencia sobre la conformación del ente nacional. Otros demuestran que otras obras consideradas no canónicas, o que no presentaban un proyecto de prosperidad y armonía, también contribuyeron al desarrollo e instigación del concepto de nación durante este siglo en los países americanos de habla hispana. Autores como Iván Jaksic han realizado estudios, como *The Political Power of the Word: Press and Oratory in Nineteenth-Century Latin America* (2002), en los que demuestran que no sólo la literatura de romances tuvo un influjo en la formación de una imagen nacional, sino que la producción periodística también jugó un papel importante en este proceso. La influencia de la prensa en el establecimiento de una imagen nacional ha sido investigada más en profundidad en los últimos años, pero hay otros estudios que también contribuyen a la

expansión de las ideas de Sommer más allá del ámbito de la literatura romántica. Libros como *Everyday Reading: Print Culture and Collective Identity in the Río de la Plata, 1780-1910* (2011) ofrecen una visión panorámica del concepto de “cultura impresa” que, tal y como explica William Acree, incluye imágenes, monedas, sellos, emblemas, anuncios comerciales, y otras fuentes escriturales además de los tradicionales libros. Este tipo de trabajo de los últimos diez años infiere que la formación de las naciones latinoamericanas durante el siglo XIX se vio influenciada y alentada sólo parcialmente por los romances nacionales, pero también muy significativamente por otros elementos que tradicionalmente han recibido menos atención, bien por una falta de análisis detallado, bien por no haber sido considerados relevantes. Un ejemplo de este tipo de aproximación crítica se observa en los ensayos que componen *Building Nineteenth-Century Latin America. Re-Rooted Cultures, Identities, and Nations* (2009), y que estudian desde “imágenes fundacionales” en monedas y obras de arte hasta exposiciones universales en Venezuela.

Michel Foucault y Benedict Anderson son, según Sommer, las influencias primarias en la formación de su acercamiento al tema de la identidad nacional (42). Anderson es otro de los autores constantemente visitados dentro de este campo en América Latina durante el siglo XIX. Con la publicación de *Imagined Communities* en 1983, Anderson introdujo la idea de que el concepto de nación es tan sólo un constructo acordado por una comunidad de personas en un país determinado para afirmarse como parte de un grupo homogéneo. De acuerdo con Anderson, el “capitalismo impreso” es una de las vías mediante las cuales se instiga y se promueve la instauración de este sistema creado de comunidad de ciudadanos. A lo que Anderson se refiere con capitalismo impreso es a aquellos libros y periódicos publicados en lengua vernácula que buscaban ampliar su distribución y



aumentar su influencia sobre una mayor porción de la población. A pesar de que *Imagined Communities* aún mantiene una posición privilegiada dentro del área de los estudios de nacionalismos latinoamericanos decimonónicos, al igual que con la propuesta de Sommer, han surgido diferentes estudios en los últimos años que complementan y refutan los paradigmas establecidos por Anderson en su obra.

En “Nationalism as a practical system: Benedict Anderson’s theory of nationalism from the vantage point of Spanish America”, por ejemplo, Claudio Lomnitz hace una crítica de la teoría de Anderson aplicada al caso latinoamericano que se basa en tres argumentos. Primero está el hecho de que Anderson no considera el cambio que sufre el término “nación” a lo largo del tiempo.<sup>1</sup> Según, Lomnitz, su uso variaba cuando era utilizado por los criollos, de manera que podía servir para identificarse con España, para separarse de España o para distinguirse de aquellos otros habitantes (indígenas especialmente) que no tenían su estatus social. En segundo lugar, Lomnitz cuestiona el hecho de que el nacionalismo implique camaradería o igualdad social. Para él, supone unos lazos de dependencia entre ciudadanos que son inherentemente desiguales dentro de la esfera social y defiende que el concepto de nacionalismo no es horizontal e igualador, sino vertical y jerarquizante. En tercer lugar, aborda lo que él considera un fallo crucial en el argumento de Anderson, que es el hecho de asociar nacionalismo y secularización. Mediante los ejemplos de España y México, Lomnitz demuestra el papel que la iglesia y la expansión religiosa tuvieron a la hora de despertar conciencia nacional y orgullo patrio en los ciudadanos. A pesar de que Lomnitz es uno de los autores más citados cuando se trata de

---

<sup>1</sup>En Centeno Miguel Ángel y Fernando López Alves (eds.), *The Other Mirror: Grand Theory through the Lens of Latin America* (2000).

trasladar las teorías de Anderson al continente latinoamericano, hay otros esfuerzos críticos estructurados como el de *Beyond Imagined Communities* (2003), editado por Sara Castro-Klarén y John C. Chasteen. En este volumen se revisa la visión monolítica de Anderson que sitúa los periódicos y los viajes de los administradores coloniales en el corazón de los nacionalismos, y la suplantada con múltiples instancias que muestran la variedad de influencias que apuntalaron el proceso nacionalista en América Latina: salones femeninos, instituciones de enseñanza superior, textos de historia nacional, o elementos folklóricos.

La conexión entre el nacionalismo y la esfera cultural es el punto de partida de Ángel Rama en *La ciudad letrada* (1984), un análisis de la mecánica y la estructura de la vida cultural en las ciudades latinoamericanas. Rama establece un vínculo entre poder y palabra escrita que databa de la época de la Conquista. Aquellos con conocimiento de la retórica y la escritura eran los únicos que tenían la posibilidad de ascender a posiciones prominentes en la sociedad. Por lo general, quienes tenían acceso a tales conocimientos eran los hijos de miembros relevantes de la sociedad, y consecuentemente los puestos en la administración y el gobierno quedaron reservados para una minoría burguesa. Tras la independencia, a pesar del supuesto intento de romper con el sistema opresor y jerárquico establecido por la corona española, las nuevas naciones acabaron instituyendo un sistema similar en el que la élite criolla accedía fácilmente a las posiciones más destacadas gracias a su educación. Tal élite es la que Rama denominó ciudad letrada.

En los últimos años ha habido un incremento de trabajos dedicados a la relación entre la esfera letrada y la construcción de la nación, con un énfasis particular en la educación como herramienta de transmisión de valores e ideologías. Con respecto al caso

colombiano, uno de los menos visitados, encontramos artículos que vislumbran el interés por vincular los cambios en el sistema de enseñanza y el desarrollo político de la nación como el de Carlos A. Botero Chica, “La formación de valores en la historia de la educación Colombiana” (2005). A pesar de que este artículo sólo ofrece una breve visión descriptiva de los modelos educativos y su preocupación por las enseñanzas morales durante la evolución del sistema de instrucción en Colombia desde la época colonial hasta nuestros días, es una buena base para plantear preguntas más profundas sobre estos modelos. Algunas de estas preguntas son respondidas por Patricia Cardona Z. en su obra *La nación de papel: textos escolares, lectura, y política. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876* (2007). En ella Cardona identifica algunas de las cuestiones principales concernientes a la educación con respecto a la creación de una identidad nacional, como la noción de transformación social, la idea de modernidad y la instigación de una ideología política concreta con el fin de moldear a los ciudadanos del futuro. Cardona se aproxima al estudio de los manuales escolares como vehículos conectores entre las diferentes esferas de la vida pública:

En el estudio histórico del nacionalismo, el surgimiento de los estados republicanos y las democracias, los textos escolares son objetos que permiten entender la articulación entre política y sociedad, entre idearios y prácticas, entre proyectos políticos y mecanismos de difusión. Autores clásicos [...] han señalado la necesidad de vincular estado, escuela y textos para comprender las dinámicas que convergen en la creación de las identidades nacionales, construidas, “inventadas” por las élites que constituyen el principio de la nacionalidad. (13-14)

Su aproximación está más desarrollada que la de Botero, pero todavía carece de la profundidad que ofrecen los manuales como ejemplos de las ideas que Cardona desarrolla en su obra. A pesar de que su estudio se basa en los textos escolares, no hay citas ni referencias directas de ellos en su obra y su análisis se limita a lo descriptivo a partir de

datos históricos e información tomada de publicaciones educativas como *La Escuela Normal*.

La reciente obra editada por Álvaro Acevedo Tarazona y Gabriel Samacá Alonso titulada *Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX* (2013) ofrece algunas referencias a las fuentes primarias los manuales que no se podían encontrar en la obra de Cardona. Sin embargo, esta publicación presenta otras limitaciones; al ser una colección de ensayos con diferentes aproximaciones, la obra no ofrece una visión holística del tema central. Además, de los siete capítulos que conforman la obra sólo los dos primeros se enfocan en el siglo XIX, ofreciendo una visión muy reducida del tema con respecto a la Colombia decimonónica. Por último, los dos capítulos dedicados al siglo XIX se centran en temáticas muy específicas: el primero, de Silvia Juliana Rocha Dallos, se titula “Los secretos y engaños de las historias nacionales del siglo XIX: el caso de José Antonio de Plaza y las memorias para la historia de la Nueva Granada;” el segundo, escrito por Rolando Humberto Malte-Arévalo, se titula “La guía de institutores de Romualdo Guarín y la formación de maestros en la reforma instruccional de 1870.” Aunque ambos presentan perspectivas útiles de dos aspectos centrales en la enseñanza, que son la enseñanza de historia y la formación de instructores, no resultan suficientes para elaborar una visión completa del impacto de la educación en la vida pública, de los métodos y recursos utilizados por el gobierno para instigar sus ideales en los educandos a través de los libros, ni de la relación que hubo entre la política, la educación y la vida intelectual de Colombia.

Esta tesis trata de atacar este vacío a través de un estudio de un período de tiempo más extenso que el que se presenta en otras obras de temática similar para así observar el desarrollo del sistema educativo y las ideas políticas de manera más completa. Ofrece

también numerosos ejemplos tomados de los manuales escolares para sostener las ideas que se defienden con respecto a las ideologías y sistemas de valores contenidos en ellos. Utilizando los recursos del análisis literario, evalúa algunas de las estrategias discursivas utilizadas en los manuales, como la heroicidad, las referencias a la naturaleza y la religiosidad, y las vincula con el ideario político de cada una de las épocas en las que se desarrollaron. Finalmente, proporciona una visión más detallada y holística del impacto y relevancia de la educación en la vida nacional al relacionarla con la esfera intelectual mediante referencias a autores colombianos como Jorge Isaacs, Rafael Pombo o José María Vargas Vila. El resultado es un estudio que muestra la red epistemológica que conecta las esferas política, educativa e intelectual y las presenta como artífices combinados de la formación de una identidad nacional en la Colombia de finales del siglo XIX.

## b. Ficha técnica de los manuales escolares utilizados

Debe tenerse en cuenta que todos los ejemplos de esta tesis tomados de los manuales escolares mantienen la ortografía que presentaban en estos y que difiere de la estandarizada hoy en día. La falta de consistencia en la ortografía se debe especialmente al empuje de autores como Andrés Bello y Juan García del Río por establecer desde principios del XIX una correspondencia entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado. En su ensayo titulado *Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar la ortografía en América* (1823), esto dos autores ya apuntaban a la manera en que la escritura del castellano en los países recientemente independizados reflejaba las cualidades nacionales intrínsecas a cada región. Semejante posición se ve radicalizada en la obra posterior de Bello *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los Americanos* de 1847. A continuación se presenta una ficha técnica de los manuales usados para el presente estudio en orden cronológico de publicación.

1. *Historia de los Estados Unidos de Colombia*. Bogotá: Imprenta de Gaitán, 1870. [54 pags] Este manual está incluido en el volumen *El institutor: colección de textos escogidos para la enseñanza en los colejos i en las escuelas de los Estados Unidos de Colombia* de 1870. Sus contenidos y las referencias históricas a las que hace alusión confirman que se trata de un texto de principios de 1870. El libro sigue la tendencia de los manuales de historia de esta época al presentar una estructura de preguntas y respuestas. Tras una muy breve descripción del descubrimiento de América, se hace un repaso somero de las tribus que habitaban Colombia antes de la Conquista. Después se pasa a la descripción de la vida

durante la época colonial, en la que los españoles son caracterizados como abusivos e injustos. De esta forma, el recuento de la insurrección pro-independentista en la Nueva Granada queda justificado. El manual incluye un detallado repaso de la guerra de la independencia, así como de los acontecimientos políticos más relevantes hasta 1868. Finalmente, incluye una extensa lista con los nombres de los próceres de la independencia en la que se detallaba el cargo de cada uno, así como la fecha y lugar de su muerte.

2. Mercado, Ramón. *Preliminares sobre el método típico de enseñanza primaria para lectura y escritura*. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos. 1872. [23 pags.]

Este texto introduce el método de Ramón Mercado de enseñanza de lectura y escritura. Asimismo, incluye un conjunto de documentos recogidos por Mercado sobre el proceso de creación del método, sus bases y sus objetivos principales.

3. Santamaría, Eustacio. *Primer libro de instrucción objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura y la lectura*. Havre: Imprenta de A. Lemale. 1872. [185 pags.]

El editor de esta obra era Eustacio Santamaría, cónsul general de los Estados Unidos de Colombia en Alemania. La primera parte de este manual presenta dibujos de objetos y figuras con los que los niños tenían familiaridad y debajo de ellos la palabra que los describe. De esta forma se buscaba que los niños aprendieran la representación gráfica de los sonidos que ya conocían. El método del llamado “sonideo” sustituyó al deletreo durante estos años por su practicidad y por basarse en conocimientos previos de los educandos. Tras la serie de imágenes, se presentan ejercicios ortográficos y de concordancia en los que los estudiantes revisan las palabras aprendidas y se añaden otras con sonidos similares

para enfatizar la conexión entre los sonidos específicos y su representación gráfica. Tras esta revisión, se comienzan a formar frases simples con las palabras aprendidas.

Finalmente, partiendo de los mismos objetos y figuras que se vieron en la primera parte, se ofrecen distintas lecturas sobre estos elementos. Estas lecturas son descripciones con información más detallada y en muchos casos incluyen refranes o expresiones que hacen uso de la palabra estudiada. De esta manera los estudiantes aprenden que cada referente tiene un significado actual pero también otros figurativos.

4. *Guía para la enseñanza en las escuelas*. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos. 1875. [63 pags.]

Este texto provee a los maestros con modelos de preparación de lecciones, artículos de pedagogía siguiendo el método de Pestalozzi, programas para clase, y ejemplos de actividades para hacer en clase.

5. Guzmán, César C. *Historia general de América*. París: Imprenta general de A. Lahure. 1880. [333 pags.]

Este manual se divide en dos partes principales. La primera trata la época del descubrimiento, conquista y colonización de América. La segunda parte se enfoca en la independencia. Cada una de las dos partes principales dedica secciones separadas a las diferentes naciones de América Latina. El manual sigue el tradicional sistema de preguntas y respuestas de los libros de historia

6. Franco Vargas, Constancio. *Compendio de la historia de la revolución de Colombia*.



Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas. 1881. [219 pags.]

El manual reproduce una carta de Rafael Núñez garantizando al autor los derechos sobre la obra por quince años, seguida por la dedicatoria de Franco al presidente Núñez. Tal y como se explica en la introducción, este manual “da noticia de los principales acontecimientos que tuvieron lugar en el lapso de dos lustros en la Capitanía jeneral de Venezuela, el Vireinato de Granada i la Presidencia de Quito” (IX). Aunque el autor también dice no incluir juicios de valor ni opiniones, los contenidos carecen de carácter objetivo. Dichos contenidos siguen la fórmula tradicional de preguntas y respuestas con una pequeña variante: en lugar de incluir la respuesta inmediatamente después de la pregunta, se enumeraban todas en un largo párrafo y después se pasaba a la narración de los eventos, enumerados también para que los lectores pudieran relacionarlas fácilmente con las preguntas originales. A pesar de que los eventos relatados ocupan sólo una década, la narración es extensa y detallada y ofrece multitud de nombres, fechas y pormenores que no siempre resultan pertinentes en el recuento histórico.

7. López Mora, José Ángel. *Prontuario para la enseñanza de la historia patria*. Cartagena:

Tipografía de Antonio Araújo L. 1883. [98 pags.]

Esta obra está dividida como un calendario y cada día de cada mes está acompañado de una frase que describe un hecho histórico importante que ocurrió en Colombia en esa fecha. El nombre de Simón Bolívar se repite constantemente, no sólo en las sentencias que acompañan a las fechas, sino en otros escritos incluidos en la obra. Después de cada mes, se reproduce un documento relevante sobre alguno de los hechos históricos enumerados y la mayoría de ellos tienen que ver con Bolívar. Estos documentos son generalmente discursos,

pero también hay listados de gobernadores e incluso uno de pontífices católicos.

8. Ortiz, José Joaquín, ed. *Lecturas selectas en prosa y verso para los alumnos de las escuelas de Colombia*. Bogotá: Imprenta á cargo de Fernando Pontón. 1888. [321 pags.]

Este manual divide las lecturas en dos grandes grupos, prosa y verso. Sólo cuatro de los textos incluidos fueron compuestos específicamente para fines escolares: El descubrimiento de América, Las cinco grandes batallas (Boyacá, Carabobo, Pichincha, Junín y Ayacucho), Caridad, y la lectura y recitación final. El resto son obras o fragmentos de autores consolidados. La mayoría de las lecturas pertenecientes a la parte de prosa pueden clasificarse dentro de dos categorías: patrióticas y religiosas. Por otro lado, las lecturas en verso tienen generalmente un carácter moralizador. Este libro fue usado extensamente en Colombia durante varios años y reeditado hasta seis veces, la última en 1908.

9. Bernal, Rodolfo D. *Libro de lecturas escogidas en prosa y verso para niños y niñas*.

Bogotá: Tipografía de Lleras y Compañía. 1891. [358 pags]

Este manual divide sus contenidos en dos partes, lectura ideológica y lectura estética. La sección de lectura ideológica contiene un apartado de fábulas, utilizadas en esta sección por su carácter moralizador. A su vez, la sección de lectura estética contiene un apartado dedicado exclusivamente a obras en verso. Bernal explica en el prólogo que esta división “no quiere decir que la una contenga sólo ideas y la otra sólo sentimientos, sino que en la primera, sin desatender las facultades morales y estéticas del niño, se atiende preferentemente á las facultades intelectuales, y viceversa en la segunda parte” (IV). Las lecturas incluidas en ambas partes son obras o fragmentos de autores consolidados y no

textos escritos específicamente para su uso en las escuelas. Entre los autores incluidos, Miguel Antonio Caro es uno de los que firma un mayor número de obras. Entre el resto existen numerosos autores españoles tanto clásicos como contemporáneos.

10. Isaza Gutiérrez, Emiliano. *El libro del niño*. París: Librería de Garnier Hermanos. 1895.

[71 pags.]

Este libro publicado en París es una adaptación de un manual alemán utilizado en las escuelas de Colombia. Sus contenidos siguen una progresión que va desde lo simple a lo complejo. Las primeras lecturas son meramente descriptivas, mientras que a medida que se avanza van adquiriendo más profundidad de contenido. Las lecturas están diseñadas para su uso en escuelas y contienen enseñanzas morales que también siguen una progresión en torno a su dificultad. El manual va acompañado de ilustraciones que complementan las lecturas y las ideas expresadas en ellas.

11. Martín Cabrera, Aurelio. *Cartilla de lectura y escritura combinadas*. Bogotá: Tipografía

Salesiana. 1897. [147 pags.]

Ésta es una guía para padres y maestros. Hay una larga introducción que explica el método seguido en la cartilla que ofrece también consejos a los padres y tutores. El libro incluye lecciones que van seguidas de ejercicios de práctica para asegurarse de que los estudiantes las entendieron. Después hay una recapitulación para repasar el material aprendido y, finalmente, frases cortas y simples que buscan despertar en los niños el gusto por la lectura, según el prólogo del autor. Las lecciones se basan en objetos y figuras que están representados mediante dibujos, de una forma muy similar al *Primer libro de instrucción*

*objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura y la lectura* (1872). Después de todas las lecciones, se incluye una sección con veintiuna lecturas cortas de práctica, casi todas ellas sobre elementos del mundo natural. La última parte del libro está dedicada a los “Ejercicios de lectura mecánica e ideológica” que tienen un marcado carácter religioso y moralizante.

12. Palacios, B. *Compendio de la historia de Colombia*. Cali: Imprenta Comercial. 1897. [110 pags.]

Esta obra rompe con el patrón de preguntas y respuestas de los manuales de historia y divide su contenido en lecciones que a su vez se fragmentan en párrafos sobre un aspecto en particular del tema a tratar. El manual comienza con nociones básicas sobre Colombia con respecto a su geografía, sus límites y su nombre. Tras eso, se hace un breve recuento histórico de las tribus aborígenes de Colombia. Después de esta sección se describe con más detalle la Conquista y la época colonial. Estos bloques conforman la parte primera del manual. La segunda comienza con el restablecimiento del virreinato y llega hasta 1832. Al final de la segunda parte se incluye un párrafo de “Sucesos posteriores” en el que se explica particularmente la división entre liberales y conservadores y las múltiples guerras que esta disputa había causado. Cada una de las dos partes del libro se divide en distintas lecciones que conservan la tradicional recitación final. Esta recitación es, en muchas ocasiones, un texto literario o histórico (destacan nuevamente los de Bolívar) que refuerza las ideas y eventos narrados en la lección. El rol de la religión y de la Iglesia a lo largo de la historia de Colombia es un importante componente de este manual.

13. García Rico, Francisco. *La lectura combinada con la escritura y el dibujo*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas. 1898. [136 pags.]

Al igual que otros manuales anteriores, este libro presenta ilustraciones de objetos y figuras con su forma escrita debajo para la enseñanza de la lectura y la escritura a través del método del silabeo, que parte del conocimiento previo de los educandos. Tras dos largas secciones de ilustraciones, palabras y nociones básicas de lectura, se pasa a la parte de lecturas más complejas, compuesta de párrafos formados por frases simples con una enseñanza moral. A continuación, se ofrecen ejercicios para perfeccionar la lectura, los cuales consisten generalmente en listas de palabras con un sonido reiterado que los estudiantes han de repetir en voz alta. Después, se ofrecen párrafos que contienen palabras de similar pronunciación para asegurarse que los educandos entienden y asimilan las diferencias entre sonidos y letras. Finalmente, se incluyen lecturas breves de corte moral para la práctica de la lectura.

## Capítulo I

### La forja del pensamiento colombiano decimonónico.

#### a. Corrientes intelectuales

A pesar de buscar una independencia no sólo política sino también ideológica, el movimiento de emancipación en Hispanoamérica bebió de las fuentes de diversas corrientes de pensamiento europeas. La idea principal de la Ilustración, que defendía la razón como una herramienta con la que el hombre podía combatir la ignorancia y la tiranía, se convirtió en un pilar básico del discurso independentista. La fe en el hombre y en su capacidad racional no sólo fueron fuente de inspiración para los líderes, sino para aquellos que los seguían y a los que se les convencía de que a través del conocimiento, los hombres podían tomar las riendas de su destino y ser libres. La Revolución Francesa de 1789 fue el culmen de la aplicación sociopolítica de los ideales de esta corriente y marcó el final del Antiguo Régimen en Europa, caracterizado por el oscurantismo y la opresión, y el comienzo de la edad moderna. No es de extrañar que el pueblo americano, que vivía bajo el mandato de la corona española y era administrado por una red de virreyes y gobernadores ajenos a su realidad, viera en el movimiento galo un modelo a seguir para obtener la libertad y separarse definitivamente de la metrópoli española. Los principios racionalistas de la Ilustración provocaron una desconfianza de todo lo establecido y un cuestionamiento del

orden tradicional, por lo que se puede decir que la primera independencia que la Ilustración ayudó a forjar fue una independencia de pensamiento.

Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) fue una de las principales figuras de la Ilustración europea, y una gran influencia en los seguidores hispanoamericanos de dicha corriente intelectual. De entre sus obras destaca *El contrato social* (1762), donde Rousseau abogaba por una nueva política basada en el concepto de “voluntad general”, que situaba al pueblo como soberano y partícipe en la legislación. El concepto de voluntad general no eliminaba la idea de individuo, pues Rousseau distinguía diferentes aspectos sociales representados por una misma persona: “Por lo que mira a los asociados, toman colectivamente el nombre de *pueblo* y en particular se llaman *ciudadanos* como partícipes de la autoridad soberana, y *súbditos*, como sometidos a las leyes del estado” (23). Su idea de pacto social se refería a una “suma de fuerzas” (21) mediante la cual se conseguía el bien general mediante la colaboración particular. El individuo, por tanto, no era sólo individuo sino también parte de un todo mayor. Esto no significaba una pérdida de la libertad personal, “lo que el hombre pierde por el contrato social, es su libertad natural y un derecho ilimitado a todo lo que intenta y que puede alcanzar; lo que gana, es la libertad civil y la propiedad de todo lo que posee” (Rousseau 28). La visión de Rousseau era la de una sociedad en la que se mantenía la libertad individual y la voluntad propia, pero en la que las personas hacían concesiones que beneficiaban a la sociedad como ser colectivo, recibiendo ellos mismos parte de dicho beneficio.

Las ideas de Rousseau, Montesquieu y otros ilustrados calaron en las mentes de figuras como Antonio Nariño (1765-1823). Natural de Bogotá, Nariño fue un notable político precursor de la emancipación de la Nueva Granada. Margarita Garrido señala tres

acciones del ilustrado colombiano que lo sitúan en el centro de la esfera intelectual del país a finales del siglo XVIII y principios del XIX: la creación de la tertulia “El Arcano de la Filantropía” (1789), la publicación de los *Derechos del hombre* y su consecuente *Defensa* (1794), y la publicación de *La Bagatela* (1811). Su tertulia fue una de las primeras herramientas para la difusión y discusión de ideas ilustradas en Colombia, y en la que se reunían no sólo literatos, sino también “funcionarios del estado, abogados, comerciantes e interesados en las Ciencias Naturales” (Garrido 129). También tenía relación con las ideas ilustradas su decisión de traducir y publicar clandestinamente los *Derechos del hombre*, un documento esencial de la época de la Revolución Francesa cuya circulación en las colonias había sido prohibida por la Inquisición española. Este documento le costó años de prisión pero no evitó que años más tarde publicara *La Bagatela*, un semanario de crítica social y política: “*La Bagatela* salió para opinar, polemizar y convencer. [...] Nariño defiende la necesidad y legitimidad de la Independencia absoluta [...] y la forma de gobierno centralista” (Garrido 142). El activismo político de Antonio Nariño le llevó a examinar también otras cuestiones que afectaban a la sociedad, como por ejemplo la educación:

la educación es la antorcha brillante que descubre al hombre en sociedad sus vicios, y les enseña el camino seguro de las virtudes sociales, de esas virtudes que desenvuelven en el corazón humano el amor a la patria. Ella es la que da consistencia a los gobiernos, y asegura su tranquilidad (Houghton 118).

Este es uno de los primeros ejemplos discursivos en la Colombia preindependiente que se refiere a la conexión entre la educación y el gobierno, tanto en términos de desarrollo individual del ciudadano como de beneficios políticos de estabilidad y patriotismo.

Antonio Nariño no fue el único ilustrado colombiano preocupado por la educación popular. Francisco José de Caldas (1768-1816) también fue un miembro de la élite ilustrada de Colombia que expresó sus ideas educativas, influenciadas por esta corriente, a



través de su *Semanario de la Nueva Granada*. Esta publicación, fundada en 1808 y en activo hasta 1810, incluyó diversos textos de Caldas sobre la educación.<sup>2</sup> Sus ideas pedagógicas se adelantaron a muchos de los sucesos que tendrían lugar más adelante durante el siglo XIX. Por ejemplo, Caldas abogaba por una metodología unificada en las escuelas y por un sistema público y gratuito. Aunque no compartía con Nariño sus opiniones en cuestiones religiosas, ambos tenían en común su énfasis en la estrecha relación entre la educación y la esfera política.<sup>3</sup> En su “Discurso sobre educación” (1808) Caldas afirmaba que en la educación “está el origen de casi todos los bienes; así como en la defectuosa o nula, todos los males” (69). En este mismo discurso, animaba a los ricos a “emplear con usura sus bienes y su patriotismo” (73) y defendía la necesidad de una base ilustrada para el bien de la patria. Tanto en este escrito como en otros, Caldas hacía responsables a los gobernadores de la situación de la educación popular y los consideraba el primer agente que debía velar por ella (“Plan de una escuela patriótica”).

Las fuertes críticas expresadas por Nariño y Caldas estaban motivadas por su desaprobación de la figura del virrey y de las diferencias sociales originadas por el sistema colonial. Los motivos que dieron pie a los movimientos independentistas en América Latina fueron muchos y complejos. En términos generales, existía un descontento de la población por la falta de igualdad de derechos civiles y la desventaja económica con respecto a los habitantes de la Península Ibérica. Por esta razón, la entrada de las ideas ilustradas en el

---

<sup>2</sup> “Discurso sobre educación” (9-10, 1808), “Reflexiones sobre educación pública” (9-10, 1808), “Plan de una escuela patriótica” (11-12, 1808), “Canciones de educación” (13-14, 1808), entre otros.

<sup>3</sup> Antonio Nariño dudaba de la existencia de Dios y le desagradaba el concepto de religión en general, mientras que Francisco José de Caldas era un cristiano devoto.

continente gozó del apoyo del pueblo, que tenía la esperanza de mejorar su situación sociopolítica y económica.

La Ilustración no fue el único movimiento europeo que tuvo un papel central en la consecución de la independencia latinoamericana. Durante la segunda mitad del siglo XVIII nació el Romanticismo, una corriente estética y política alternativa a la Ilustración que exaltaba la libertad individual absoluta, incluso por encima de la razón. La ideología romántica no aceptaba la visión ilustrada de los hombres como seres únicamente racionales, sino que los consideraba como un cúmulo de diferentes rasgos. Una de las múltiples facetas del individuo era la razón, pero para los románticos la emoción y la imaginación eran las que distinguían a cada persona y hacían que buscara la verdad más allá de la experiencia. Los escritores románticos se identificaban con la pasión y los sentimientos extremos en contraste con la medida y racionalización de los ilustrados. La fe en los sentimientos y en las emociones humanas como algo innatamente bueno promovía el respeto y el amor por la naturaleza. Lo primitivo y lo natural eran sinónimos de lo bueno, y como consecuencia, se exaltaba la vida rural por encima de la vida urbana. Lo natural adquirió un tinte casi divino y lo moderno se veía como aquello que alejaba a las personas de la verdad. Existía también un interés por lo sobrenatural, por todo aquello que la razón por sí sola no podía explicar. Lugares lúgubres y solitarios eran los emplazamientos favoritos para las creaciones literarias románticas y los personajes preferidos eran los marginados: piratas, vividores, rebeldes, y todos aquellos que representaran la expresión máxima de alguno de los sentimientos glorificados por el movimiento romántico.

Aunque el Romanticismo fue una corriente estética, estuvo muy ligado a la política, concretamente a los nacionalismos. Defendía el liberalismo y los principios republicanos

como sistema ideal de gobierno, en lugar del despotismo ilustrado sugerido por los seguidores de la Ilustración. El pensamiento político de la época proponía que la legitimidad política del estado procedía de la unidad de los individuos gobernados con respecto a raza, lengua, cultura, costumbres y religión: “para el nacionalismo romántico, la definición esencial de la nación ya no era política sino cultural y su piedra de toque sería la lengua, en tanto transcripción acumulada de la experiencia de pasadas generaciones” (P. Anderson 9). El Romanticismo enfatizaba la historicidad de la cultura étnica, reflejada en el interés por el folclore de cada pueblo. La corriente romántica examinaba la base misma de lo que hoy llamamos naciones y buscaba ese origen en las leyendas, tradiciones e historias nacionales que habían unido durante siglos a los habitantes de cada región. El alemán Gottfried von Herder, uno de los impulsores del Romanticismo en Alemania, tuvo gran influencia en la concepción nacionalista de los productos culturales, especialmente a través de su idea de que la poesía no era una expresión individual, sino que iba ligada al espíritu de un pueblo. Herder acuñó el término *volksgeist* o espíritu del pueblo, una idea concebida como una fuerza creativa inconsciente que se manifestaba a través de aspectos como el idioma, la literatura y la historia. Su visión particular se convirtió en una de las características relevantes del Romanticismo y fue la causa de que múltiples autores comenzaran a investigar y compilar historias y leyendas nacionales para recogerlas por escrito y publicarlas. Algunos autores europeos interesados en esta visión nacionalista de la literatura fueron los hermanos Grimm en Alemania, Alexander Afanasyev en Rusia o Peter Christen Asbørnsen en Noruega, quienes comenzaron a escribir cuentos y leyendas que buscaban los orígenes míticos sobre los que sus países habían sido formados. Más que

rescatada de la tradición oral, en ocasiones esta literatura fue inventada por los autores en pos de contribuir a la creación de una identidad nacional.

En Latinoamérica, la corriente romántica tuvo un fuerte impacto en autores tan importantes como José María Heredia o Domingo Faustino Sarmiento. A pesar de contener elementos neoclásicos, la poesía de José María Heredia (1803-1839), ejemplifica muchas de las características románticas que irrumpieron en Latinoamérica, especialmente en cuanto al uso de la naturaleza. Poemas como “Niágara,” “En una tempestad,” “Oda al cometa de 1825” o “Himno al sol” muestran la influencia de la imaginería romántica y del concepto de lo sublime. Pero su obra también contenía una idea de nostalgia y de idealización de la patria, posiblemente como consecuencia del destierro de su Cuba natal (“La partida,” “Himno al desterrado”). La aproximación literaria de Sarmiento (1811-1888) al Romanticismo fue diferente. En su obra más famosa, *Facundo: civilización y barbarie* (1845), el autor argentino presentaba una dicotomía entre modernidad y atraso basada en la naturaleza. A través de la historia del caudillo Facundo, se presentaba la idea de que lo rural estaba relacionado con la incultura y la ignorancia, mientras que lo urbano era sinónimo de adelanto cultural y socioeconómico.<sup>4</sup>

En el caso específico de Colombia, algunos de los románticos más destacados fueron José Eusebio Caro, José Joaquín Ortiz, Julio Arboleda, Rafael Pombo y Jorge Isaacs.<sup>5</sup> Resulta relevante destacar en este punto que todos ellos tuvieron también relación con la esfera educativa colombiana y con la formación del sentimiento de unidad nacional. José Eusebio

---

<sup>4</sup> En el capítulo III se hará un análisis más detallado de esta obra por su relevancia temática y contextual en la década de 1880.

<sup>5</sup> Rafael Pombo y Jorge Isaacs serán analizados con mayor profundidad en el capítulo II.

Caro (1817-1853) fue el poeta más importante del romanticismo colombiano a pesar de su corta vida. En su poesía hay elementos románticos como la descripción paisajística y los temas íntimos, pero destaca especialmente en numerosas obras un fuerte sentimiento patriótico, poco sorprendente considerando su intensa militancia política.<sup>6</sup> En 1836 Caro fundó *La Estrella Nacional*, primer periódico exclusivamente literario de Bogotá, junto con José Joaquín Ortiz (1814-1892). Ortiz no destacó tanto en el ámbito literario del romanticismo colombiano como lo hizo Caro, pero fue un verdadero erudito de la Colombia decimonónica. No sólo fue poeta, sino también novelista, cuentista, educador, periodista y político. Ortiz es el autor de uno de los manuales escolares más utilizados en la Colombia de finales del XIX y principios de XX:

Uno de sus aportes fueron los textos didácticos, destacando entre ellos *El lector colombiano*, que se convirtió en el libro de cabecera de los colombianos en los finales del siglo XIX; así mismo, su texto *Lecturas selectas en prosa y verso* para los alumnos de las escuelas y colegios de Colombia, en las cuales plasmó su pasión patriótica y nacionalista. Sin duda, tanto el Romanticismo en general como sus representantes en particular tuvieron un rol central en el origen y desarrollo del sentimiento patriótico en Colombia durante el siglo XIX. (López Ocampo)

Si la influencia racional ilustrada originó los primeros discursos independentistas por medio del desarrollo intelectual, el influjo romántico dotó a los americanos del idealismo y la rebeldía para llevar a cabo el sueño de la emancipación. El interés romántico en los orígenes nacionales dio pie a la búsqueda de la identidad de América y de aquello que la definía y la distinguía de España. El Romanticismo proporcionó respuestas a través de los valores que sostenía, como que la naturaleza de América la separaba claramente de España. Más allá del componente geográfico, los orígenes de sus gentes se remontaban a los de

---

<sup>6</sup> “Buenas noches patria mía” (1834), “La imagen de la patria” (1839), “A Ocaña” (1841), “El himno granadino” (1842), entre otras.

tribus indígenas y civilizaciones que, a causa de la colonización, habían sido menguadas o llevadas hasta su extinción. Dentro del marco de sus gentes, la composición de la sociedad americana era distinta de la peninsular y la distancia que la separaba de la metrópoli hacía que el rey confiara su mandato a virreyes y otros delegados y establecía una separación más entre los súbditos europeos y los americanos. Tal disparidad es posiblemente la que incitó al venezolano Andrés Bello (1781-1865) a insistir en la necesidad de una independencia intelectual y no sólo política: “aprended a juzgar por vosotros mismos; aspirad a la independencia del pensamiento. [...] Nuestra civilización será también juzgada por sus obras” (*Autonomía* 35). La autonomía intelectual es una de las bases fundamentales de este estudio. El análisis de Bello sobre el pasado, el presente y el futuro en términos intelectuales es similar al que tuvieron que realizar los autores y editores de los textos escolares decimonónicos, ya que el resultado de sus esfuerzos iba a convertirse en un retrato a través del tiempo de su propia historia, pasada, presente y futura. La calidad autodefinitoria de estos textos era la base de la autonomía del pensamiento de la que hablaba Bello.

Otra de las características del movimiento romántico fue el gusto por los héroes rebeldes, que también tuvo su representación en América Latina principalmente mediante la figura de Bolívar. Las virtudes que se le atribuían al héroe lo hacían parecer más un personaje de ficción que una figura histórica. La mayor diferencia entre las representaciones post-independentistas de Bolívar y los protagonistas de las novelas pertenecientes al movimiento romántico era que el líder venezolano no se dejaba guiar únicamente por su pasión y sus sentimientos con respecto al dominio español, sino que mantenía un balance entre lo racional y lo sentimental. Bolívar personificaba la

combinación de los valores ilustrados y románticos. Se familiarizó con el pensamiento ilustrado gracias a la influencia de su maestro, Simón Rodríguez, y a sus viajes por Europa. Simón Bolívar incorporó los postulados ilustrados en sus políticas gubernamentales, que abogaban por el desarrollo mediante el uso de la razón y por la educación como base de dicha razón. Al mismo tiempo, su entrega y pasión por la causa independentista, así como la necesidad de una idea aglutinadora, hicieron que su figura se viera mitificada rápidamente y se le entronizara como padre de la patria americana.

Colombia declaró su independencia de España en 1810, pero no fue hasta 1819 que ésta fue consolidada. Este período preindependentista de nueve años se conoce como la “Patria Boba” y se caracterizó por los constantes conflictos entre federalistas y centralistas. Los primeros defendían la independencia y autonomía de cada región para el ejercicio del poder, mientras que los segundos proponían un sistema centralizado con sede en Santa Fe de Bogotá. Poco después del grito de independencia, el 24 de septiembre del mismo año, se decretó que “en cada resguardo se dejará una parte del terreno para el establecimiento y dotación de escuelas públicas que se pondrán en cada uno de los pueblos para la instrucción de sus naturales” (citado en Cacia Prada 83), demostrando el temprano interés y preocupación de la incipiente nación de Colombia por la educación de sus gentes. Sin duda, el espíritu ilustrado que habían inspirado las insurgencias independentistas también se materializó en los principios que los nuevos dirigentes trataron de establecer. No obstante, la disputa entre federalistas y centralistas se intensificó con el paso de los años y las escuelas sólo funcionaron intermitentemente.

El 15 de febrero de 1819 tuvo lugar el Congreso de Angostura, en el que se estableció oficialmente la República de Colombia. Fue también en este evento en el que se le otorgó a

Bolívar el título de “Libertador” y donde fue nombrado primer presidente de la nación. El Libertador pronunció durante este congreso un discurso en el que analizaba las necesidades de la nueva América independiente e incitaba a la creación de modelos propios, más que a la copia de los europeos. Durante su discurso, Bolívar pronunció la palabra “patria” un total de once veces. Tal repetición no es sorprendente, ya que en la mayoría de las alocuciones proindependentistas se trataba de una de las nociones más importantes que pretendía instigar en los oyentes un sentimiento de unión y pertenencia común a una entidad mayor. Lo que llama la atención es que la palabra “educación” aparecía cinco veces, “razón” seis veces y “luces” siete veces. Resulta incuestionable, pues, que existía un interés por usar los principios ilustrados de la razón y el desarrollo intelectual como base de la nueva nación. En este mismo congreso, Bolívar dijo que “Un pueblo ignorante es instrumento ciego de su propia destrucción” (58). Con esta reflexión, el Libertador ejemplificaba cómo el fin último de la educación era beneficiar al pueblo, palabra que aparecía nada menos que cincuenta y nueve veces a lo largo de este discurso. El proyecto educativo fue, sin embargo, uno de los más difíciles de llevar a cabo, tanto para Bolívar como para sus sucesores. La precaria situación económica imposibilitaba la acción del gobierno y la puesta en marcha de los planes ideados por intelectuales y políticos, al mismo tiempo que las divisiones que surgieron desde el comienzo de la época independiente entre centralistas y federalistas hacían incluso más difícil el establecimiento de un sistema regulado común en todo el país.

El problema de la educación popular había estado presente en América Latina desde los tiempos de la colonia. Durante aquella época, la educación del pueblo estaba en manos de los religiosos casi en su totalidad y “las escuelas de primeras letras tenían como fin



principal adoctrinar y enseñar los primeros rudimentos de lectura, escritura y aritmética, pues únicamente se enseñaba a contar. La educación que se impartía a través de estas escuelas mantuvo en la ignorancia a la población” (García Sánchez 221). El fin último de la educación era el adoctrinamiento religioso y en pro de la monarquía que favorecía el status quo de la sociedad colonial. Consecuentemente, el sistema educativo colonial era una forma de canalizar los valores que la corona española consideraba necesarios para mantener la lealtad de sus súbditos americanos, y no un medio para su mejora socioeconómica. Por otro lado, los miembros de la clase adinerada podían costear tutores particulares y enviar a sus hijos a estudiar a Europa, donde se ponían en contacto con las sofisticadas corrientes que estaban surgiendo allí. Esta práctica de educación en el exterior fue una de las maneras en que las ideas ilustradas y románticas irrumpieron en el continente americano, a pesar de que la corona española hizo todo lo posible por censurar y controlar el acceso de las nuevas corrientes a la América española por miedo a una insurrección.

Figuras como Antonio Moreno y Escandón, José Celestino Mutis y Antonio Caballero y Góngora fueron algunos de los más importantes impulsores de cambios en el sistema educativo colonial a finales del siglo XVIII en la Nueva Granada. Influenciados por las ideas ilustradas europeas, estaban de acuerdo en que la educación hasta la fecha, especialmente la científica, se basaba en la transmisión de conocimiento, pero no en hacer ciencia. Este tipo de estudiosos se rebelaron en contra de la noción de que la teología era la más importante de las ciencias y no aceptaron los dogmas religiosos como explicaciones racionales de hechos y fenómenos naturales. Demandaron que fuera la razón y el conocimiento científico los que sustituyeran las antiguas nociones eclesiásticas que no contribuían de ningún modo al desarrollo intelectual.

José Celestino Mutis (1732-1808) fue uno de los más importantes intelectuales en la historia de Colombia y fundador y principal miembro de la expedición botánica. Este proyecto nació en 1783 tras dos fracasados intentos anteriores de establecerlo y tuvo una duración de casi treinta años. Mutis no sólo fue botánico, sino también médico, matemático, geógrafo y educador, por lo que se le considera un importante representante de la Ilustración en América Latina. A pesar de haber nacido en España, su carrera se desarrolló en la Nueva Granada, donde hizo una labor investigadora y educadora de valor incalculable. Su interés científico y cultural le llevó a recopilar una extraordinaria colección de libros que hicieron de su biblioteca una de las más admiradas de la época y que aquellos miembros de la expedición a los que se la brindaba tuvieron acceso a información y conocimientos que pocos colombianos en esta época podían obtener: “los jóvenes que allí complementaron su educación contribuyeron en forma decisiva a la emancipación e independencia de la Nueva Granada” (Díaz Piedrahíta 122). Este hecho une la vida y obra de Mutis tanto con el desarrollo educativo de la colonia como con su futuro político. No se puede tener seguridad de si el involucramiento de los miembros de la expedición con los movimientos políticos de la Nueva Granada formaban o no parte de las intenciones de Mutis, pero no se puede negar el hecho de que un significativo número de dichos miembros de ésta fueron figuras clave en la emancipación del país, como por ejemplo Francisco Antonio Zea, Francisco José de Caldas, Miguel de Pombo, José María Carbonell y Salvador Rizo. El ya mencionado Francisco José de Caldas, por ejemplo, se convirtió en el director del periódico *El Semanario*, desde el cual se dio voz a ideas independentistas y en el que también se criticó el sistema educativo vigente y se propusieron soluciones y cambios para mejorarlo. Mutis fue, en definitiva, una figura central para el desarrollo de la educación en la Nueva Granada y para el

establecimiento de un interés por el mundo natural como objeto de estudio. Sus discípulos y co-miembros de la expedición botánica perpetuaron dicho interés y lo unieron a sus ideas emancipadoras, que fueron el génesis de la independencia de la colonia en 1819.

Los movimientos de la Ilustración y el Romanticismo tuvieron una influencia innegable en el desarrollo del pensamiento colombiano desde finales del siglo XVIII, dando forma a las ideas independentistas y nutriendo el sentimiento patriótico y el deseo de igualdad social del pueblo. Estas nociones siguieron desarrollándose a lo largo del siglo XIX a la vez que los colombianos trataron de autodefinirse como nación. El rol central que tuvo la educación en el avance y difusión de estas ideas trasladó los postulados ilustrados y románticos a las mentes de los encargados de diseñar las leyes de instrucción pública así como a los textos escolares mediante los cuales se difundía la ideología patriótica. Tal ideología tuvo distintos matices a lo largo del siglo, dependiendo de quienes ocupaban el gobierno. Las fuertes pugnas entre liberales y conservadores crearon un contexto de inestabilidad política durante décadas que tuvo como consecuencia el lento desarrollo de la economía nacional y el desequilibrio social. Este panorama de inestabilidad se vio reflejado en el sistema de instrucción pública, el cual pasó por tantas etapas de desarrollo como el gobierno mismo.

## b. Evolución de los sistemas educativos

Bolívar fue el primer presidente de la Gran Colombia y Francisco de Paula Santander su vicepresidente. Santander puso en marcha las reformas educativas del país, por lo que se le conoce como el padre de la instrucción pública en Colombia. Creó una red de colegios, escuelas y casas de educación por todo el país y, al igual que Bolívar, veía la educación como formadora de la sociedad y como vehículo de unidad nacional, cuyo fines últimos eran, entre otros, crear la élite profesional que garantizaría el futuro de la República e instruir a los ciudadanos. Santander promulgó el primer plan de enseñanza primaria en la República de Colombia con el “Decreto General sobre la Instrucción Pública” del 6 de octubre de 1820. El primer punto de dicho decreto enuncia “Que la instrucción pública es el medio más fácil para que los ciudadanos de un estado adquieran el conocimiento, los derechos y deberes del hombre en sociedad” (Cacua Prada 86). A través de este primer enunciado de su decreto, Santander estableció la base de la visión decimonónica de la educación como herramienta política y social, a través de la cual los ciudadanos se desarrollaban como individuos pero también aprendían sus funciones como parte de un grupo.

Bogotá se estableció como centro administrativo desde donde se controlaban todas las escuelas del país y donde se encontraban los centros educativos más importantes, como el Colegio de San Bartolomé y la escuela del Convento de San Francisco. A pesar de que los colombianos pretendían una ruptura con el sistema que los españoles habían instaurado, el centralismo abogado por Bolívar y sus seguidores supuso una continuidad del sistema anterior. Dicha continuidad reavivó las diferencias entre centralistas y federalistas que tanto daño habían hecho a la independencia durante la Patria Boba. Los postulados

ilustrados que concebían al Estado como guardián del pueblo en general, y como tutor de su educación en particular, causaron que éste ejerciera una nueva e intensa intervención sobre la educación popular que supuso un debilitamiento de las órdenes monásticas, las cuales dejaron de tener el monopolio de este campo. Consecuentemente, la relación entre la Iglesia y el Estado sufrió cambios sustanciales que la apartaron de la situación privilegiada que había vivido durante el transcurso de la colonia. Ya no eran los curas y frailes los que predicaban la Biblia como verdad incuestionable y el catolicismo como única moral, sino que era el Estado el que se hacía cargo de determinar cuál era la verdad, qué moral era la correcta, cómo enseñar estos valores y de qué modo inspeccionar y vigilar la manera en que se enseñaban.

Durante el liderazgo de Santander se implementaron innovaciones que hicieron de esta época de la historia de la educación de Colombia una de las más fructíferas y relevantes para el país. Con anterioridad, los curas y frailes eran las únicas personas autorizadas para enseñar. En ocasiones, especialmente en las áreas más rurales y alejadas, algunas personas que sabían escribir y leer también podían aceptar discípulos y les transmitían el poco conocimiento que ellos mismos tenían. En 1822, sin embargo, nació oficialmente el oficio de maestro mediante la creación de las llamadas escuelas normales, donde se formaba al personal docente. Desde el establecimiento de las normales y durante sus primeras décadas de vida, estas instituciones estuvieron profundamente ligadas a la agenda política porque eran “más bien una entidad al servicio de la difusión de conocimientos rudimentarios sobre lectura, escritura, religión y política republicana, necesaria para la consolidación de la República de Colombia” (Zuluaga Garcés, “Normales” 266). La manera más evidente en la que educación y política estaban conectadas era a

través de la relación que se estableció entre la alfabetización y el derecho al voto. Aunque las leyes electorales sufrieron notables cambios a lo largo del siglo XIX, la primera constitución de la Gran Colombia de 1819 establecía que “para ser sufragante primario o ciudadano se debe poseer una propiedad raíz de \$500 o tener algún grado o probación pública en una ciencia o arte liberal o mecánica, o gozar de un grado militar o de algún empleo con renta anual de \$300” (Historia del voto en Colombia). La educación y el poder económico eran las claves para entrar a formar parte de la vida política. Para aquellos que no pertenecían a familias adineradas, la educación se convertía en la única forma de acceder a una profesión con la que obtener beneficios económicos notables y tener voz en las decisiones políticas.

Tras la creación de las escuelas normales y con el maestro como figura más definida, el Estado creó las primeras escuelas públicas y también surgieron las juntas curadoras, que eran órganos para la supervisión de instituciones locales que aseguraban la unificación del sistema. Se estableció además el método de enseñanza de Joseph Lancaster como técnica pedagógica a seguir en todas las escuelas de la República.<sup>7</sup> El método de Lancaster tenía como objetivo principal atender al mayor número de niños posible con la menor cantidad de maestros y recursos. Por esta razón, en las escuelas lancasterianas los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros. Los estudiantes eran divididos en pequeños grupos de diez. Cada uno de dichos grupos recibía la instrucción de un monitor, que era un niño de más edad y más capacidad, previamente preparado por el director de la escuela.

---

<sup>7</sup> Joseph Lancaster (1778-1838) fue un educador inglés, creador del sistema de enseñanza mutua. Diferentes países establecieron escuelas que seguían su sistema, pero a pesar de su éxito inicial, acabó recibiendo muchas críticas, en especial por la dura disciplina a la que los estudiantes eran sujetos.

Las asignaturas que se impartían eran escritura, lectura, aritmética y doctrina cristiana. El aprendizaje se basaba en la repetición y la memorización y para asegurar el orden y promover el estudio Lancaster diseñó un sistema de premios y castigos. Había divisas de mérito y sanción, unas tarjetas o planchas de madera que el director colgaba con una cuerda al cuello del niño. En las paredes había un Cristo de madera y alrededor del cuarto había grandes carteles para la enseñanza de la lectura y la aritmética. Estos son algunos de los elementos básicos del sistema de Joseph Lancaster, que fue implementado en la Colombia del XIX hasta los últimos años de la década de los 40 (Zuluaga Garcés, “Lancaster” 43). A pesar de que presentaba ciertos beneficios, como el bajo coste y el alto número de niños atendidos, este método tenía diversas desventajas, como la escasez de los logros obtenidos. Además, el sistema de Lancaster no dejaba lugar para la creatividad y el desarrollo de aptitudes y también recibió críticas debido a los castigos corporales y la disciplina extrema a los que estaban sujetos los alumnos.

En 1826 se creó en Colombia el primer sistema educativo detallado, que seguía el método de Lancaster, con el objetivo de lograr una uniformidad ética, espacial y pedagógica que a su vez instigara el sentimiento de unidad nacional. Sin embargo, las viejas pugnas entre federalistas y centralistas persistían. Los federalistas dificultaron la aplicación del plan a nivel regional para impulsar las posibilidades de una autonomía federal. Estas diferencias se disputaban tanto en el pueblo como en el gobierno mismo, en el que no existía unidad de pensamiento. Desde antes de convertirse en presidente y vicepresidente respectivamente, Bolívar y Santander diferían en su visión de cuál era el mejor sistema para la nueva nación. Mientras que Bolívar defendía la necesidad de un poder central fuerte, Santander veía una similitud peligrosa entre la poderosa figura del presidente y la

de un monarca. A pesar de ello, sí era partidario de un sistema de instrucción unificado porque consideraba que el futuro de la nación residía en la educación. Tanto Bolívar como Santander veían la necesidad de que el pueblo fuera partícipe de las decisiones políticas y, para ello, era necesario educarlo.

Simón Bolívar murió en 1830, poco después de su renuncia como presidente por motivos políticos y de salud. La Gran Colombia se disolvió y dio paso a la Nueva Granada. Francisco de Paula Santander se convirtió en presidente en 1832, año en el que también se aprobó una nueva constitución que en el artículo 74 enfatizaba la importancia de la educación del pueblo: “Promover y fomentar la instrucción pública, el progreso de las ciencias y las artes, los establecimientos de utilidad en general, y conceder por tiempo limitado privilegios exclusivos para su estímulo y fomento” (Cacua Prada 142). El interés y preocupación por la educación fue consecuencia de los principios ilustrados que impregnaron los movimientos preindependentistas, pero su aplicación específica para el beneficio del pueblo era parte de la herencia recibida del Neoclasicismo. De este movimiento venía la idea del ciudadano virtuoso, que era lo que trataba de conseguirse mediante la instrucción. La educación proporcionaba al pueblo libertad, entendida como la capacidad de participar en la vida pública y formar parte de la toma de decisiones, ya fuera mediante el voto o a través de la participación como miembro de la esfera política.

En 1834, Santander intentó aprobar el Código de Instrucción Pública, mediante el que pretendía controlar el aumento en el número de graduados en materias como la teología, la jurisprudencia y la medicina. Cada vez eran más las instituciones que podían otorgar esos títulos y la falta de presupuesto del Estado hacía imposible mantener un control sobre todas ellas. En poco tiempo, y muchas veces casi sin estar alfabetizado, un



estudiante podía convertirse en doctor. Una de las consecuencias más inmediatas de este problema era la falta de cualificación de aquellos legalmente capaces de enseñar, creando un círculo vicioso cuyo fin era siempre el de una educación inadecuada e ineficaz. El debate sobre el Código de Instrucción Pública se demoró ocho años, convocó a miembros de todas las esferas sociales, desde asambleas de vecinos hasta el Parlamento, y finalmente fue rechazado. La decisión que se tomó con respecto a la educación pública fue la de usar una versión modificada del plan de 1826.

Al tomar el poder los conservadores en 1841, la educación nacional sufrió un cambio radical de la mano del Secretario del Interior Mariano Ospina Rodríguez. Se revocó el plan de Santander “por la crisis en que había sumido la educación, sobre todo, en lo concerniente a las cátedras universitarias” (Zuluaga, *Génesis* 216). La llamada Reforma Ospina se componía de distintas leyes y decretos aprobados entre 1841 y 1847 que establecieron grados canónicos, organizaron las universidades e instituyeron reglas sobre los colegios provinciales. No obstante, una vez más, la guerra causó estragos en el sistema educativo. Entre 1839 y 1842 tomó lugar la Guerra de los Supremos, debida principalmente a la decisión de cerrar aquellos conventos que acogieran a menos de ocho religiosos y usar los beneficios de la venta de sus propiedades para la mejora del sistema educativo. El conflicto tuvo un impacto social y económico importante y causó el cierre de muchas escuelas. A pesar de que a primera vista fuera un enfrentamiento por motivos religiosos, la verdad fue que los caudillos locales (“supremos”) lo usaron como excusa para reavivar las luchas por sus propios ideales y objetivos económicos.

De forma inflexible y autoritaria, el plan de Ospina trataba de paliar los principales problemas que el Secretario veía en el sistema educativo de la Nueva Granada, como la

proliferación de instituciones que ofrecían grados universitarios y el descuido de la educación moral y religiosa. Además, consideraba peligrosos los textos del utilitarista inglés Jeremy Bentham que se incluían en la instrucción del sistema de Santander, así que los sustituyó por los de autores de carácter más conservador, como el sacerdote español Jaime Baldes (Cacua Prada 222). El plan elaborado por Ospina reducía el número de instituciones cualificadas para otorgar títulos universitarios y prolongaba el tiempo de escolarización de los jóvenes, ya que muchos aún eran niños cuando terminaban sus estudios. Sin embargo, los requisitos que aprobó el Secretario del Interior parecieron inalcanzables para la mayoría, por lo que prácticamente todos los sectores sociales (autoridades civiles, padres de familia, la Iglesia) se unieron en su contra. Con respecto a las instituciones capacitadas para conceder títulos, Ospina sólo consideraba necesarias las de Bogotá, Cartagena y Popayán, una decisión que volvió a intensificar el debate entre federalistas y centralistas.

La idea que Ospina proponía para las zonas más rurales era la de fomentar profesiones en diferentes áreas más útiles y prácticas, como las ciencias naturales, para así poner freno al problema de la sobrepoblación de graduados en derecho, teología y medicina, y al mismo tiempo crear profesionales útiles para el desarrollo de las diferentes regiones. Ospina también consideraba, como lo habían hecho un siglo antes Mutis o Caballero y Góngora, que la educación había sido meramente un traspaso de información, una transmisión de datos sin implementar el pensamiento crítico de los jóvenes. Uno de los pocos ejemplos de una escuela en pleno desarrollo fue la Normal de Bogotá, cuyo director, José María Triana fomentó el método del suizo Johann Pestalozzi en lugar del de Lancaster

desde mediados de los años cuarenta.<sup>8</sup> La finalidad principal de la enseñanza pestalozziana era desarrollar las fuerzas de la inteligencia de los niños. El método también partía de la observación de las experiencias, intereses y actividades educativas. Dos de las características más relevantes del sistema de Pestalozzi eran la convicción de que los profesores debían ser expertos en las materias que enseñaban, y que las escuelas debían seguir los mismos textos escolares.<sup>9</sup>

A pesar de sus esfuerzos, la pobreza en la que estaba sumida la nación colombiana impidió el éxito de muchas de las reformas impulsadas por Mariano Ospina y la situación general del sistema educativo no cambió de forma significativa en la mayoría de sus aspectos. Se puede decir que, durante la primera mitad del siglo XIX, Santander estableció las bases del sistema de educación popular, mientras que Ospina implementó la profesionalización de los docentes y fijó algunas normas sobre la duración de la escolarización y los contenidos didácticos. La siguiente mitad del siglo abrió una nueva etapa en la historia de la educación colombiana llamada Libertad de Enseñanza, desarrollada entre 1848 y 1868.

Durante los veinte años de la época de la Libertad de Enseñanza, la educación en la República Neogranadina dio un gran paso atrás, echando a perder los avances conseguidos por Santander y Ospina tras la independencia. El gobierno liberal tenía como principal objetivo descentralizar todas las áreas del gobierno e impulsar el espíritu federal. La idea romántica de la libertad individual fue llevada al extremo por los liberales, quienes

---

<sup>8</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) reformó la pedagogía tradicional y se enfocó en la educación popular.

<sup>9</sup> El Capítulo II incluye un análisis más detallado de este método.

promovían la desaparición del control gubernamental central para impulsar el poder federal de las diferentes regiones del país. Para ello se descentralizaron las rentas, se disminuyó el arancel aduanero, se reformó la moneda y se implantó el librecambismo, entre otras medidas. Los pasos dados por los dirigentes liberales en el plano económico favorecieron la aparición de una clase media más definida e hicieron posible la abolición de la esclavitud. La consecución de una democracia verdadera estaba también entre los principales objetivos del nuevo gobierno, razón por la que se implantó el sistema de sufragio universal.

El deseo de descentralización del gobierno liberal fue llevado también al plano educativo y, como consecuencia, el plan Ospina fue revocado. Empresarios privados obtuvieron permiso para crear escuelas y ofrecer educación según su propio criterio, lo cual conllevaba problemas de cohesión y unificación. Algunas escuelas ofrecían una enseñanza completa y de calidad, mientras que otras no alcanzaban a lo que hubiera sido un requisito mínimo de competencia de acuerdo con los planes anteriores. La reforma liberal de la educación también significó el fin del monopolio universitario de títulos, que había sido un tema muy disputado en las últimas décadas y una razón más para agrandar las diferencias entre centralistas y federalistas. Se estableció que cualquier oficio podía llevarse a cabo sin necesidad de título para reducir de esta forma el número de profesionales en las carreras más tradicionales. Lo que consiguieron, además de eso, fue una reducción de más del 60% de estudiantes y un sentimiento general de desmotivación a la hora de recibir una formación.

El gobierno liberal pensaba que implementando la libertad de enseñanza, la educación tomaría un rumbo aproximadamente paralelo en todas las regiones sin

necesidad de una intervención administrativa central. Sin embargo, se dieron cuenta de que lo que se había provocado era una desconexión completa entre regiones que llevó a la educación nacional a una situación ruinoso. De la misma manera que los cambios sociopolíticos habían marcado durante el comienzo del período liberal el rumbo de la educación, ahora era la educación misma la que estaba teniendo un fuerte impacto en la realidad social, debido al requisito de saber leer y escribir para poder votar. Si el pueblo no estaba educado adecuadamente, el objetivo de conseguir una democracia verdadera no sería nunca posible. Además de preparar a los ciudadanos, la escuela primaria era la encargada de ofrecer una educación en derechos políticos y de reforzar el ejercicio de la administración. Su fracaso fue total debido, entre otros factores, a que los cabildos estaban tomando el control de las escuelas para usarlas en su propio beneficio como herramienta política. Debido a esta situación de corrupción y para paliar el problema, el gobernador Pedro Gutiérrez tomó la decisión de quitarles gran parte de su poder en 1856.

El penoso estado de la educación nacional no sólo se debía a la irregularidad en la enseñanza y a la falta de hombres capaces de educar. El fomento del sistema federalista tuvo como consecuencia una falta de unión entre las regiones que favoreció el desarrollo del caudillismo y consecuentemente el aumento de conflictos bélicos. La situación social afectó directamente a las escuelas: los edificios fueron usados como cuarteles y destruidos casi en su totalidad, los maestros se encontraban luchando y los niños debían ayudar a sus familias trabajando a causa de la extrema pobreza. Incluso la Escuela Normal tuvo una existencia intermitente durante las décadas de los 50 y los 60 y no se pudo preparar a maestros cualificados durante años. El gobernador Patrocinio Cuéllar llegó a cerrar la escuela normal de Bogotá en 1852. Esta decisión junto con los efectos socioeconómicos de

la guerra civil entre 1858 y 1863 hicieron que la Normal de Bogotá no volviera a abrir sus puertas hasta el año 1866. La desorganizada situación educativa llegó a tal punto que cualquier persona que supiera leer y escribir podía ejercer de maestro.

La libertad absoluta que el gobierno había concedido a las regiones de la República Neogranadina había llevado al país a una situación de completa desunión. Para afrontar este trance, y a pesar de su intento de secularización de la educación, el gobierno promovió el uso de catecismos para crear un sentimiento nacionalista. Debido al cierre de la Escuela Normal y la falta generalizada de maestros se acudió al texto escrito por José María Triana entre 1845 y 1850 titulado “Manual de enseñanza mutua” como método de enseñanza obligatorio. Fue así como, casi por causalidad, el método de Pestalozzi comenzó a promoverse por todo el país y sustituyó el anticuado y poco eficiente sistema de Lancaster.

En términos generales, la era de la Libertad de Enseñanza supuso una debilitación del sistema educativo nacional. La falta de fondos, de personal docente cualificado y de motivación en los jóvenes por dedicarse al ejercicio de la docencia estancaron la educación popular. No fue hasta la década de los 70 que los liberales aceptaron la incapacidad de los cabildos de promover y controlar un buen sistema docente y que vieron la necesidad de centralizar la educación, tratando de mantener las bases federalistas de su ideología.

En el siguiente capítulo se analizará en detalle la década de 1870 en Colombia y el período educativo conocido como la “reforma instruccionalista.” Los numerosos cambios en el ámbito de la política y de la educación convierten a esta década en un eje central de los hechos que se dieron en Colombia durante el resto del siglo XIX.

## Capítulo II

### Década de 1870: el radicalismo en Colombia.

La década de 1870 en Colombia fue una de consolidación de la filosofía liberal radical. Cinco presidentes se sucedieron dirigiendo el país bajo esta ideología: Eustorgio Salgar (1870-72), Manuel Murillo Toro (1872-74), Santiago Pérez Manosalva (1874-76), Aquileo Parra (1876-78) y Julián Trujillo Largacha (1878-80). Colombia era entonces conocida como los Estados Unidos de Colombia, un logro de la visión federalista compartida por una importante facción liberal. Los Estados Unidos de Colombia se establecieron mediante la Constitución de Rionegro (1863), promulgada por los liberales radicales tras su victoria en la guerra civil de 1860-62. La nueva constitución garantizó las libertades que los federalistas habían buscado durante décadas, como la libertad de prensa, de expresión, de culto, de posesión y comercialización de armas, y de enseñanza, entre otras. No obstante, contribuyó también a una falta de cohesión y una pobre organización en los asuntos burocráticos y administrativos de la nación. Con la Constitución de 1863 “comenzó la inquietud, la zozobra, la permanente agitación. La paz huyó dejando sus reales a la anarquía que vino a quedar organizada” (Henao y Arrubla 258), fomentando un panorama de inestabilidad que duró hasta 1886.

Los historiadores David Bushnell y Neill Macaulay describen este período como uno de exceso de las ideas liberales:

Colombian Liberals had in fact overdone things. With both individuals and states' rights carried to such extremes, the national authorities could not effectively maintain order; state governments were made or unmade by local revolutions, and there was little the Colombian president could do about it. (218)

El clima de inestabilidad que se creó durante estos años y los constantes ataques contra la Iglesia crearon un ambiente hostil en la mayoría de la población. De acuerdo con Bushnell y Macaulay, el único motivo por el que los liberales radicales se sucedían en la presidencia era "by rigging the elections – and they did so all the way to the 1880s [...] as a result of a new split in their own ranks" (218). La brecha en las filas liberales fue la principal razón por la que perdieron su supremacía política a partir de la década de 1880.

La inestabilidad política del período radical también tuvo impacto en lo económico y lo social. Antes de 1870, Colombia no contaba con ningún banco. Tampoco había billetes y el cambio que circulaba era de monedas de oro, plata, níquel y cobre. La falta de desarrollo en el sistema económico comenzó a cambiar en 1870 con la creación del Banco de Bogotá, el primer banco privado del país. No fue el primer banco que se creaba en Colombia, pero sí el primero que tuvo éxito. El desarrollo de esta empresa tuvo relación directa con la política liberal radical, en especial con la mencionada Constitución de Rionegro, que promovía la liberación del mercado. Algunas medidas que se tomaron en la década de 1860 con apoyo constitucional, como por ejemplo la desamortización de los bienes de la Iglesia, los principios de la libertad para la iniciativa económica privada y el incremento en exportaciones que se venía dando desde mediados de siglo, facilitaron la creación de este banco.

Por otro lado, la industria exportadora en Colombia se basaba en la comercialización de productos como la quina, el tabaco y el añil, aunque a finales de la década de 1870 este renglón de productos primarios empezó a decaer.



Estos años fueron testigo también del desarrollo industrial a través de la introducción de avances técnicos y tecnológicos como el ferrocarril y el telégrafo, que contribuyeron al desarrollo económico del país. Al mismo tiempo, se consiguió disminuir considerablemente la deuda extranjera a diez millones de pesos (Henaó y Arrubla 544). No obstante, esta aparente atmósfera de crecimiento y bonanza económica tenía una base débil e inestable. Las amplias libertades que garantizaba la constitución hacían imposible establecer control sobre las empresas y los bancos. La falta de regulación sobre el negocio bancario causó el desarrollo de la banca libre, con lo que los bancos tenían derecho de emitir sus propios billetes, que podían convertirse en moneda mercancía, especialmente oro y plata. A pesar de que el país no sufrió durante estos años problemas directamente causados por la banca libre, la falta de regulación económica avivó las diferencias entre conservadores y liberales, e incluso dentro del partido liberal entre gólgotas y draconianos.<sup>10</sup> Este panorama económico impactó también en la sociedad a causa de la creciente desigualdad entre clases y “pronto se vio que las fuerzas puestas en marcha por la revolución industrial y por el triunfo del liberalismo político conducirían, no al equilibrio ni la reducción de los poderes del Estado, sino a la concentración del poder en pequeñas élites económicas y al Estado superpotente” (Jaramillo Uribe, *Pensamiento* 293). De hecho, a pesar del éxito de la banca libre colombiana, ésta desaparecería durante el período de la Regeneración, precisamente por no gozar ya de las libertades que le garantizaba la Constitución de Rionegro, que sería sustituida por la Constitución de 1886 durante la segunda presidencia de Rafael Núñez.

---

<sup>10</sup> Los gólgotas eran liberales a favor del sistema de libre cambio, mientras que los draconianos eran principalmente comerciantes y artesanos que preferían un sistema económico más proteccionista.

La falta de centralización durante los años del liberalismo radical también produjo una falta de cohesión social. La gran desigualdad económica entre clases avivó las diferencias políticas entre liberales y conservadores. Tales diferencias fueron el origen de los más de cuarenta conflictos civiles locales que se dieron durante el período liberal radical. Sin embargo, la única pugna de carácter nacional fue la guerra civil de 1876-77. Esta guerra es conocida como la “guerra de las escuelas” porque una de las principales causas del conflicto fue la secularización de la educación llevada a cabo por el gobierno liberal. La Constitución de 1863 garantizaba la libertad de culto a todos los colombianos, por lo que imponer la enseñanza de la religión en las escuelas era incongruente e incluso anticonstitucional. Hasta el momento, la Iglesia había tenido el monopolio de la esfera educativa y cuando el gobierno decidió quitárselo, muchos lo interpretaron como una señal de anarquía y una amenaza a la moral y las tradiciones sobre las que se basaban las creencias de la mayor parte de la población colombiana. Sin embargo, las reformas educativas no fueron la única causa de esta guerra, la cual “tenía raíces más hondas, respondía a antecedentes trascendentales que no se escapan al observador menos reflexivo” (Henao y Arrubla 258). La religión en las escuelas se convirtió en un argumento de los conservadores contra los liberales radicales con el objetivo de desbancarlos del poder. Además, el uso de la reforma educativa como herramienta ideológica les garantizó la colaboración y apoyo del todavía poderoso sector religioso.

En la historia de Colombia, incluso desde la época colonial, ha sido difícil separar la religión de la vida sociopolítica. El historiador y escritor José Manuel Groot (1800-1878) constató esta interrelación en la introducción a su *Historia eclesiástica y civil de Nueva Granada* (1869) cuando indica que nunca tuvo el propósito de tratar temas políticos en su

obra, pero que finalmente se vio “precisado a salir de los límites que me había propuesto, hallando tan enlazada la parte eclesiástica con la civil y política” (xii). La relación entre religión, política y vida social es la clave para el estudio y comprensión de la Colombia de finales del siglo XIX.

En términos bélicos, la “guerra de las escuelas” no fue notable: no fue la más larga, ni la más sangrienta, ni la más relevante de las muchas guerras civiles que Colombia tuvo a lo largo del siglo XIX. No obstante, fue el origen de una reacción en cadena que definiría el futuro de la nación hasta bien entrado el siglo XX. La guerra enfrentó al presidente liberal Aquileo Parra y sus tropas contra las legiones conservadoras. Los liberales obtuvieron su victoria más importante en “la batalla de Los Chancos,” la cual condujo al “Acuerdo de Manizales,” con el que ganaron oficialmente la guerra.

De entre las muchas consecuencias del conflicto destacó la expulsión de los obispos de Pasto, Popayán, Antioquia y Medellín. Esta acción extrema, unida a la crisis económica tras la guerra, amplificó las diferencias dentro del sector liberal entre radicales y moderados. La crisis imposibilitó llevar a cabo los planes educativos que el gobierno había aprobado y durante casi dos años (1876-1878) las escuelas que habían quedado en pie fueron cerradas debido a la falta de materiales, el elevado número de maestros que habían muerto en la guerra y la escasez de fondos para empezar una vez más desde cero. Fue esta lamentable situación sociopolítica la que contribuyó a que Rafael Núñez, un liberal moderado de Cartagena de Indias, ascendiera a la presidencia de Colombia en 1880.

Aunque la crisis económica y la guerra civil hicieron fracasar los planes educativos del gobierno, la época de la llamada “Reforma Instruccionista de 1870” ha sido considerada por historiadores como Jaime Jaramillo Uribe como “la edad de oro de la educación

colombiana” (citado en Zuluaga, *Génesis* 240). Esta reforma comenzó con el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de 1870, un documento aprobado bajo el mandato del presidente Eustorgio Salgar que estableció importantes modificaciones en el sistema educativo. El presidente consideraba que “la educación era el instrumento supremo del cambio y de la consolidación nacional; el único camino para formar las generaciones que realizarían la verdadera independencia intelectual de Hispanoamérica” (Ocampo López). Su perspectiva es la misma que la de Andrés Bello con respecto a la independencia de pensamiento, más difícil de conseguir que la administrativa y política.

El Decreto Orgánico de 1870 “prohíbe las discriminaciones raciales y sociales, prescribe principios de formación moral como el amor a la justicia, a la patria, a la humanidad, la frugalidad, la tolerancia, la moderación” (Jaramillo Uribe, *Decreto*) y en general, como dice el artículo 31, “el cultivo de todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana y la base sobre que reposa toda sociedad libre” (Art. 31). El decreto se basaba en tres pilares básicos: enseñanza, inspección y administración. Con respecto a la enseñanza, las dos innovaciones más importantes, y también más controversiales, fueron la obligatoriedad y la laicidad. Las materias que habían de enseñarse en las escuelas públicas estaban recogidas en el artículo 38 del decreto:

La enseñanza en las escuelas primarias elementales abraza las siguientes materias: lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesas i medidas, elementos de la lengua castellana, ejercicios de composicion i recitacion, i nociones jenerales de hijiene i de jeografía e historia patria. (Art. 38)

El hecho de que la religión no se encontrara entre las asignaturas obligatorias tenía que ver con los principios recogidos en la Constitución de Rionegro. Más que una enseñanza laica, el decreto abogaba por un sistema neutralmente religioso, ya que se mantuvo el interés en proveer una educación moral. El artículo 83, incluido en la parte séptima del Decreto

Orgánico que se centra en las funciones de los directores y subdirectores de escuela, estipula que estos deben:

Atender muí particularmente a la educacion moral, relijiosa i republicana de los alumnos, empleando, sin hacer uso de cursos especiales, toda su intelijencia i el método mas adecuado, a fin de grabarles indeleblemente convicciones profundas acerca de la existencia del Ser Supremo, creador del universo, del respeto que se debe a la relijion i a la libertad de conciencia; persuadirlos con el ejemplo i la palabra a que sigan sin desviarse el sendero de la virtud, predicarles constantemente el respeto a la lei, el amor a la patria i la consagracion al trabajo. (Art. 83)

La enseñanza de la moral y la creencia en un ser superior era una de las principales labores de los directores de las instituciones educativas. El artículo puntualizaba que no habría necesidad de “cursos especiales,” pero insistía en el “respeto que se debe a la religión.” La referencia a la religión era general y vaga, posiblemente para incluir todas las posibles fes de los ciudadanos, quienes gozaban de libertad de culto gracias a la Constitución de Rionegro. No obstante, muchos interpretaron este aspecto del decreto como un ataque sobre el principio de la libertad de enseñanza (también garantizado por la constitución) y “una incoherencia con los sentimientos católicos de la mayoría de la población nacional” (Jaramillo Uribe, *Decreto*).

Con respecto al segundo pilar sobre el que se construyó el Decreto Orgánico, el de la inspección, uno de los principales ajustes fue la creación de la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP), que diez años más tarde se convertiría en el Ministerio de Instrucción Pública. Las funciones de este órgano incluían la creación de los programas de enseñanza, la escogencia y publicación de los textos, la organización de las bibliotecas escolares, la supervisión de las Escuelas Normales, y la administración de fondos (Cataño). La DGIP también se encargaba de publicar *La Escuela Normal*, el periódico oficial creado para ayudar a difundir las noticias y documentos relacionados con las reformas educativas.

A pesar de este intento de organización de la inspección del sistema educativo, la estructura federalista del país obstaculizaba la puesta en marcha de estas medidas ya que el artículo 292 del Decreto Orgánico establecía que “en los Estados que no acepten las disposiciones del presente decreto, no se establecerá Dirección de Instrucción pública” (Art. 292). Las libertades individuales de cada estado continuaban dificultando el desarrollo de un sistema de enseñanza estructurado y unificado, creando así grandes diferencias entre las poblaciones de los diferentes departamentos dependiendo de la aceptación, rechazo o variaciones del Decreto Orgánico en cada uno de ellos.

El tercer y último pilar de las reformas educativas era la administración. Debido a la división del país en departamentos, la administración se basaba en un sistema tripartito: el gobierno nacional pagaría el mantenimiento de una Escuela Normal Central, incluyendo la inspección, creación de bibliotecas y textos escolares; los gobiernos federales pagarían la inspección federal y los costes de las escuelas rurales. Por último, los distritos municipales debían encargarse de los sueldos de magisterio local, los muebles y las instalaciones. Aquellos distritos que lo necesitaran por falta de fondos, recibirían ayuda del estado correspondiente.

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública tuvo algunas consecuencias positivas, como la apertura de escuelas normales en cada uno de los nueve estados, la impresión y distribución de textos escolares en el país y el impulso de la recaudación de fondos para la educación. A pesar de la inestable situación económica, se vieron buenos resultados entre 1872 y 1876:

los planteles pasaron de 1,319 a 1,646 establecimientos y la matrícula de 51,946 a 79,123 alumnos. Estas realizaciones estaban acompañadas de 20 escuelas normales ubicadas en lugares donde antes no se conocía establecimiento alguno para la formación de maestros. (Cataño)

Sin embargo, en 1876 la mencionada “guerra de las escuelas” interrumpió ese desarrollo inicial y alteró el futuro del sistema educativo colombiano durante el resto del siglo XIX.

Dentro de los cambios educativos que tuvieron lugar en la década de 1870 hubo también algunos que se mantuvieron incluso tras la caída del sistema liberal radical, como por ejemplo la consolidación del sistema de Pestalozzi como sustituto del de Lancaster. Desde la década de 1840, José María Triana, director de la Escuela Normal de Bogotá, había estado promoviendo la adaptación del sistema del pedagogo suizo. Johann H. Pestalozzi (1746-1827) desarrolló su sistema educativo que se basa, en primer lugar, en la libertad del niño. Los estudiantes debían ser capaces de estar en contacto con el ambiente para que éste complementara las enseñanzas teóricas que recibían. Dicho contacto con el mundo producía una dinámica en la que se partía de la observación, de las experiencias, e intereses y actividades educativas con el fin de desarrollar las fuerzas de la inteligencia. Por ejemplo, se animaba a los instructores a salir al campo con los estudiantes para explicar contenidos de las clases de ciencias naturales, exponiéndolos más de cerca a los conceptos con los que estaban tratando. Con el fin de asegurar el avance equitativo de los niños, estos eran divididos en niveles, de igual manera que los materiales se distribuían de forma gradual, incrementando paulatinamente la dificultad de los contenidos. También, con el fin de regular y equiparar la educación de los jóvenes, las escuelas debían adoptar un mismo libro de texto. Pestalozzi creía también en un ciclo de educación integral que iba desde lo espiritual hasta lo puramente corporal; como consecuencia, se incluyó también la educación física entre las actividades de los educandos. El sistema de Pestalozzi establecía que los profesores debían ser expertos en las materias que enseñaban, lo cual hacía más importante la labor que estaban llevando a cabo las escuelas normales. Finalmente, los

educadores pestalozzianos consideraban a los estudiantes como una unidad de inteligencia, sentimiento y moralidad.

Dada la relevancia del aspecto moral, Pestalozzi incluyó la religión como parte de su sistema. En lugar de inculcarla de forma mecánica y repetitiva se creía que los estudiantes debían apreciar la doctrina cristiana y sus valores mediante su desarrollo intelectual y no por simple memorización. Según los principios de Pestalozzi, si los estudiantes eran tratados de acuerdo con los principios de la moral cristiana y valoraban lo positivo de tal conducta, acabarían comportándose de esa forma por decisión propia, y no sólo como deber establecido por una serie de normas. Aunque el gobierno liberal había eliminado la religión del currículum escolar, el sistema de Pestalozzi brindaba la oportunidad de mantener las enseñanzas morales sin necesidad de incluir una clase específica para ello, como se recogía en el Decreto Orgánico de 1870.

Uno de los defensores del sistema de enseñanza de Pestalozzi fue el autor colombiano Jorge Isaacs (1837-1895). A pesar de ser conocido especialmente por haber escrito la novela más representativa del Romanticismo hispanoamericano, *María* (1867), Isaacs fue también un miembro activo de la política colombiana durante la década de 1870 y el desarrollo de la educación fue una de sus principales preocupaciones. Entre 1870 y 1872 fue cónsul de Chile y en 1874 fue nombrado delegado especial e inspector en la región del Cauca, de donde su familia era oriunda. En 1876 comenzó a dirigir el periódico *El Escolar* y ese mismo año fue nombrado Superintendente de Instrucción Pública tras la “guerra de las escuelas,” en la que participó de forma activa. Sin embargo, Isaacs dejó este puesto en pocos meses para aceptar su nombramiento como Secretario de Gobierno. Años



más tarde, recibiría al cargo de Director de Instrucción Pública en el estado de Tolima (1883-84).

Durante su estancia en Santiago de Chile, Isaacs publicó un artículo titulado “La confederación argentina” (1871) en el que expresaba su admiración por el rápido avance y los positivos resultados que el sistema educativo argentino había experimentado en un espacio reducido de tiempo. Isaacs presentaba el sistema argentino como modelo a seguir por su región nativa del Cauca, y en general por todos los estados de Colombia. Insistía en la función de la educación como formadora de ciudadanos y, por tanto, en el impacto directo que tenía la instrucción en la vida sociopolítica del país. Isaacs concluía su artículo declarando:

La educación común: he allí también la más gloriosa y fecunda tarea entre nosotros; esa la piedra fundamental desdeñada en mala hora, ese cimiento con el que es preciso reponer el mal cimiento, esa es la única base posible. Tenemos de norte a sur miles y miles de soldados aguerridos, tenemos jurisconsultos, poetas y filósofos para medio siglo; hace mucho tiempo que nos faltan ciudadanos. (47)

Las palabras de Isaacs resuenan con el Decreto Orgánico de 1870, cuyo artículo 29 estipulaba que “Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo i espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos i majistrados de una sociedad republicana i libre” (Art. 29). El interés de Isaacs en una aplicación social de las enseñanzas escolares fue posiblemente lo que le llevó a presentar en 1878 un proyecto de ley para el establecimiento de escuelas de artes y oficios en las capitales de cada estado así como de universidades en cada región. Además de usar su faceta política para la consecución de estos proyectos, Isaacs ya había plasmado indirectamente su perspectiva sobre la falta de escuelas y universidades en Colombia a través de su novela *María*. Por una parte, la protagonista era una de aquellas mujeres que no recibieron una educación pública. Su formación, que alguna

tuvo si se le compara con la de las mujeres y hombres campesinos de la obra que no saben leer ni escribir, está restringida a las lecciones básicas que puede recibir en casa, o a las que le imparte temporalmente el protagonista Efraín. Por el mismo camino, la formación que reciben mujeres como María se restringe al nivel básico apenas necesario para llevar las riendas del hogar. Por otro lado, la tragedia de la novela se desata por la distancia que separa a Efraín de María. Primero, cuando el joven pasó seis años en Bogotá estudiando su bachillerato. Después, tras volver al Cauca, cuando su padre le insta a irse a Europa para llevar a cabo sus estudios de medicina. La separación entre los amantes es causada por los estudios de Efraín, y la muerte de María tenía relación con la ausencia de éste, por lo que de alguna forma, la educación de Efraín en Londres es parte causal del trágico final de la obra. Esta problemática que subyace a la trama y tragedia de la historia revela el interés que Isaacs pudiera tener posteriormente por una reforma e implementación educativa que fomentaran la creación de más centros educativos en Colombia.

Jorge Isaacs no fue el único escritor literario que participó en la vida política colombiana durante estos años. Figuras tan importantes como Rafael Pombo o Miguel Antonio Caro pertenecieron también al grupo de intelectuales que no usaron únicamente la escritura como herramienta de cambio social, sino que tomaron parte activa en las esferas política y educativa.<sup>11</sup> Rafael Pombo (1833-1912) se destacó como escritor y traductor de fábulas y cuentos para niños. De entre sus obras sobresalen *Cuentos pintados para niños* (1867) y *Cuentos morales para niños formales* (1869). Pombo venía de una familia de gran tradición política. Su abuelo, Manuel de Pombo, fue uno de los firmantes del Acta de

---

<sup>11</sup> La figura de Miguel Antonio Caro se discutirá en el siguiente capítulo, dada su conexión con la Constitución de 1886 y con los gobiernos de Rafael Núñez.

Independencia de Colombia (1810) y su padre, Lino de Pombo, fue Secretario del Interior y de Relaciones Exteriores durante la presidencia de Francisco de Paula Santander. Por su parte, Rafael Pombo fue nombrado muy joven secretario de la embajada colombiana en Washington D.C. Tras diecisiete años en Estados Unidos, Pombo regresó a Bogotá, donde observó las deficiencias del sistema educativo colombiano, en especial con respecto a las artes (Jaramilo). Poco después de su regreso, en 1873, propuso un proyecto de ley para crear un instituto general de bellas artes que fue aprobado. Aunque Rafael Pombo es principalmente conocido por sus obras para niños, también colaboró extensamente en diversas publicaciones, entre ellas *La Escuela Normal*, el periódico de la Dirección de Instrucción Pública. Aparte de colaborar en publicaciones como ésta, Pombo también fundó otras por sí mismo. Una de ellas fue *La Siesta*, en la que se promovía la literatura como forma de educación. Esta misma idea aparece en su libro *Fábulas y verdades*, publicado de forma póstuma en 1916. Esta obra contiene fábulas ordenadas de acuerdo a su complejidad para que sirvan como un manual de lectura. Decía Pombo de su método que era “una combinación completamente nueva y original basada en la observación de los rasgos de carácter y aptitudes naturales distintivas de la infancia” (259) y que además de enseñar a leer, también ayudaba a “asentar desde temprano por medio de la lectura las bases de la educación y de la conducta de la vida” (259). Estas afirmaciones son eco de los principios educativos de Pestalozzi, que tenían en cuenta las características propias de los estudiantes y sus intereses, y también aluden al concepto de educación como base de un comportamiento cívico. Pombo también observaba la relación entre la educación de los individuos y el desarrollo de la nación, una idea que exponía en el poema titulado “La multiplicación nacional” (1874):

Por la instrucción se multiplica el hombre  
Y lo mismo que un héroe obra por cien,  
Un alma que adquirió diez aptitudes  
En todas partes equivale a diez;  
Y así los tres millones de mi tierra  
A treinta equivaldrán en paz y en guerra. (*Fábulas* 142)

Los versos de Pombo reflejan su interés por la educación y también su intención de hacer entender a los niños sus beneficios. En tan sólo seis sencillas líneas, Pombo plasma también la relación entre la educación y el engrandecimiento de la patria, haciendo uso de uno de los recursos que se encontrarán en los manuales escolares de la época, el de la figura del héroe. A través de ella, se trata de alentar a los niños al estudio, ofreciendo la imagen de lo heroico como recompensa, así como el beneficio de la nación. Finalmente, la referencia a la paz y la guerra en la última línea refleja cómo los intelectuales eran conscientes del impacto que tuvo la inestabilidad política de Colombia en la sociedad, pero al mismo tiempo caracteriza a la educación como una herramienta que está por encima de estas circunstancias temporales. Un último rasgo del aspecto social de la enseñanza en la obra de Rafael Pombo fue su interés por la educación de las mujeres. Él consideraba que hombres y mujeres debían tener los mismos derechos y deberes, y la educación era uno de ellos. Así lo explicaba en su “La educación es la fuerza de la mujer (Discurso dirigido a una directora)”:

Si la instrucción es necesaria al hombre,  
a la mujer no es menos necesaria,  
pues ella, como madre forma al niño  
con la preciosa educación temprana [...]  
Si es débil la mujer, ¡Cuánto mas débil  
hácela entre nosotros la ignorancia,  
fuente del ocio, madre del hastío,  
y de pobreza y desamparo hermana! (*Fábulas* 106)

Aunque Pombo aún mantenía una visión tradicional del rol de las mujeres como madres, mostraba una actitud progresista en cuanto a su derecho y deber de recibir una educación

por el beneficio social que se obtiene de ella. Pombo se refería a la relevancia de las madres como primera fuente de educación para los niños. Si ellas recibían una formación adecuada, su propia labor educativa para con sus hijos sería más satisfactoria y beneficiosa. Si este patrón se llevaba a cabo de forma general, supondría un beneficio para los individuos y para la sociedad en general, contribuyendo al tan deseado bien común al que se refería la doctrina liberal.

Textos como el Decreto Orgánico de 1870 y los ejemplos tomados de las obras de Jorge Isaacs y Rafael Pombo demuestran la realización que se dio en esta década del verdadero impacto que tenía la educación no sólo en los individuos, sino en toda la nación. los ejemplos de Isaacs y Pombo son sólo una pequeña muestra de que los romances fundacionales de los que hablaba Sommer son únicamente una porción de las lecturas y elementos que fomentaron el desarrollo de una identidad nacional. Políticos y autores literarios se dieron cuenta de que la educación era el verdadero eje de las ideologías, su origen y su destino final, la forma de promoverlos y de conservarlos. Aunque la idea no era completamente nueva, ésta es la primera vez en la Colombia decimonónica que el gobierno toma medidas activas para convertir la educación en una herramienta con la que “facilitar la movilidad social y formar adecuadamente a los ciudadanos para realizar un trabajo dentro de la estructura productiva de la sociedad” (Ossenbach Sauter). El impacto de la educación en la sociedad no era solo actual y con consecuencias en el presente. La instigación de un sistema de valores que favorecía el amor a la patria y la contribución al bien común tenía una naturaleza potencial con miras al futuro, ya que los estudiantes/ciudadanos serían los que más adelante ocuparían cargos gubernamentales y administrativos en el país y los que tomarían las decisiones que decidirían el desarrollo o

estancamiento de la nación colombiana.

Mi aproximación a estos ejemplos de Jorge Isaacs y Rafael Pombo ilustran también las difusas líneas divisorias que existían entre los diferentes ámbitos de la vida pública en la Colombia del siglo XIX. Literatura, educación, sociedad y política no eran componentes separados e independientes, sino que conformaban una red epistemológica de elementos interconectados que se influían mutuamente. Especialmente en este siglo, los miembros de la esfera letrada lo eran también de la política. Esto conllevaba que su ideología no quedara únicamente reflejada en sus escritos, sino que tuviera también un impacto actual en el desarrollo del sistema gubernamental. Al ser la educación una de las principales preocupaciones de los gobiernos en Colombia, las opiniones e ideas de los letrados afectaron directamente en el desarrollo del sistema de instrucción pública y en los manuales escolares. Los libros de texto recibieron su influencia de forma directa cuando los letrados se convertían en autores (como en el caso de José Joaquín Ortiz), o indirecta, cuando sus escritos pasaban a formar parte de los contenidos didácticos. Debido a que el mayor reto de Colombia durante el siglo XIX fue definirse y establecerse como nación independiente, la importancia de lo patriótico fue uno de los temas a los que se acudía con más frecuencia, tanto en política como en literatura. Consecuentemente, el discurso sobre formación nacional concurre en las esferas social, política, cultural y educativa.

El tema de la formación de la identidad nacional se ha analizado extensamente, en especial desde el último cuarto del siglo XX. La complejidad del proceso produce preguntas que van desde cómo se forma una nación hasta otras más difíciles de responder, como *qué* es una nación. La influencia de las ideas románticas y las emancipaciones que se dieron durante el siglo XIX lo convirtieron en el siglo de los nacionalismos. Hoy en día se entiende

el concepto de nacionalismo como una “ideología que atribuye entidad propia y diferenciada a un territorio y a sus ciudadanos, y en la que se fundan aspiraciones políticas muy diversas” (“Nacionalismo” def. 2). Sin embargo, a la hora de estudiarlo como movimiento sociopolítico y cultural, se precisa un entendimiento más completo y profundo de su significado. El sociólogo Craig Calhoun lo define como:

a discursive formation that gives shape to the modern world. It is a way of talking, writing, and thinking about the basic units of culture, politics, and belonging that helps to constitute nations as real and powerful dimensions of social life. Nations do not exist ‘objectively’ before they exist discursively. (16)

Este componente discursivo del nacionalismo es el que lo hace dejar de ser únicamente un concepto sociopolítico para conectarlo también a otros ámbitos, como la literatura y la educación.

En la introducción a esta tesis se discutieron diferentes acercamientos a las teorías de formación nacional de identidad a través de obras canónicas como *Foundational Fictions*, *Imagined Communities* o *La ciudad letrada*. Las siguientes páginas se centran en el análisis detallado de cómo los textos escolares conformaron un elemento que ofrece una visión alternativa y rica sobre el establecimiento de las ideas nacionalistas en Colombia durante la década de 1870.

Con anterioridad a esta época, no fueron muchos los manuales escolares que se publicaron en Colombia. Hasta entonces, las escuelas aún usaban libros impresos en España o en Estados Unidos. En otras ocasiones, se hacían traducciones de manuales escolares de otros países (especialmente Alemania) que se imprimían también en el extranjero. El Decreto Orgánico de 1870 fue el primer paso hacia un esfuerzo en crear materiales escolares propios que respondieran a las necesidades de los estudiantes colombianos y que recogieran contenidos específicamente relevantes para ellos. De esta

manera, aparte de comenzar a crear textos propios, ya no sólo se traducían manuales extranjeros, sino que también se adaptaban. El artículo 9 del Decreto Orgánico de 1870 reza: “Adoptar los textos que han de servir para la enseñanza en las diferentes escuelas; Adquirir los textos que se hayan ensayado con buen éxito en los países donde la instrucción está más adelantada, estudiarlos, i traducir i adoptar los mejores, o hacerlos traducir i adaptar a las escuelas de la República” (Art. 9). El gobierno tuvo un papel central en la creación y selección de los contenidos de los textos escolares a través de la Dirección General de Instrucción Pública. Al fin y al cabo, se trataba de las herramientas con las que se iban a formar y educar a los futuros ciudadanos de Colombia.

Al analizar los contenidos de los manuales escolares tomo en cuenta el concepto de “selective tradition” propuesto por Raymond Williams (1921-1988). El crítico galés definía esta tradición selectiva como “that which, within the terms of an effective dominant culture, is always passed off as ‘the tradition,’ ‘the significant past’” (39). Aunque en la Colombia de esta década existían importantes diferencias ideológicas entre distintos sectores políticos, el gobierno liberal radical representó la cultura dominante a la que se refería Williams, y por ello su ideología quedó plasmada en la selección y el carácter de los contenidos educativos. En consecuencia, es necesario no prestar atención únicamente a lo que se incluyó en estos libros, sino también a los materiales y enseñanzas que por distintos motivos no formaron parte de los manuales aprobados por el gobierno.

La educación en el siglo XIX era concebida “como un servicio público encaminado a la integración política y al control social” (Patiño Millán 6). Esta idea presenta reminiscencias de la noción de Rousseau del ciudadano virtuoso que la cual impregnó los



textos educativos en Colombia durante todo el siglo XIX.<sup>12</sup> Los textos escolares no fueron los únicos que estuvieron influenciados por este concepto, sino que los materiales dirigidos a los educadores colombianos también enfatizaban la tríada virtud-educación-patria, como se observa en *Preliminares sobre el método típico de enseñanza primaria para lectura y escritura* (1872), un libro creado para la formación de los docentes:

Las relaciones del hombre para con Dios, para con la patria, con la familia, consigo mismo y con la humanidad, no pueden desempeñarse cumplidamente sin saber leer y escribir; porque escritos se hallan los libros sagrados, escritas las instituciones de los pueblos, escritos los derechos y deberes del hombre. (10)

Ángel Rama mencionaba en *La ciudad letrada* la relevancia de la palabra escrita y su relación con el poder. De acuerdo con su análisis de lo que denominó “la ciudad escrituraria,” ya desde tiempos de la conquista el dominio de la palabra escrita estuvo ligado al poder social, político y económico.

El corpus de leyes, edictos, códigos [...] concedió un puesto destacado al conjunto de abogados, escribanos, escribientes, y burócratas de la administración. Por sus manos pasaron los documentos que instauraban el poder, desde las prebendas y concesiones virreinales que instituyeron fortunas privadas hasta las emisiones de la deuda pública durante la República y las desamortizaciones de bienes que contribuyeron a nuevas fortunas ya en el siglo XIX. (83)

La educación fue la herramienta principal de este privilegiado grupo letrado. De acuerdo con Rama, figuras como Spencer, Pestalozzi y Mann fueron importantes influencias en el deseo de combatir a la élite letrada y reducir sus privilegios. La manera en que se llevó a cabo esta empresa fue “reconocer palmariamente el imperio de la letra, introduciendo en ella a nuevos grupos sociales: es el origen de las leyes de educación común que se

---

<sup>12</sup> En la dedicatoria de su *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* dice Rousseau: “Convencido de que sólo al ciudadano virtuoso le es dado ofrecer a su patria aquellos honores que ésta pueda aceptar...” (4), vinculando la idea de ciudadano virtuoso con el patriotismo y con el beneficio de la nación.

extienden por América Latina” (121). Como consecuencia, la educación del pueblo fue una doble empresa: por una parte trataba de asegurar el desarrollo y la mejora de la nación a través del avance de sus ciudadanos; por otra parte, el diseño del sistema educativo brindaba la oportunidad de dar forma al futuro de la nación a través de la selección de valores y enseñanzas que habían de promoverse entre los estudiantes.

Uno de los primeros manuales escolares publicados en esta década fue el *Primer libro de instrucción objetiva* (1872) de Eustacio Santamaría. Esta obra es uno de los ejemplos de materiales adaptados de obras extranjeras, en este caso originales de Alemania, donde Santamaría era cónsul general de los Estados Unidos de Colombia. Aunque el libro no fue publicado en Colombia, referencias en el periódico de la Dirección General de Instrucción Pública, *La Escuela Normal*, indican que fue extensamente usado en el país. La estructura de este manual guarda consonancia metodológica con los postulados de Pestalozzi, yendo desde lo más simple hacia lo más complejo. En las primeras páginas se presentan grabados de imágenes familiares para los niños y debajo de cada una de ellas se encuentra escrita la palabra que lo define, como por ejemplo árbol, cisne, cruz, o ratón. Este método de enseñanza de lectura es llamado “silabeo,” ya que parte del conocimiento del estudiante de los objetos específicos y a partir de ahí les da una forma escrita. Tras más de cincuenta imágenes y palabras diferentes, hay una sección de práctica en la que se combinan diferentes sílabas aprendidas para formar otras palabras distintas, intentando así que los educandos deduzcan la lógica de los sonidos y su representación escrita. La última sección del libro está formada por lecturas relacionadas con las imágenes mostradas en la primera parte. En lugar de imágenes, esta sección contiene definiciones que son complementadas con refranes que incluyen la palabra en cuestión y con una historia breve

en la que la palabra estudiada tiene un rol importante. Este método no sólo seguía una progresión del aprendizaje de la lectura de acuerdo con la dificultad del material (imagen-sílabas-palabra-definición-usos), sino que dicha progresión se aplicaba a la realidad misma, yendo desde la forma más básica de los objetos a su significado más simbólico y profundo. El desarrollo de la capacidad racional de los estudiantes era uno de los objetivos de la obra, tal y como se explicaba en la introducción:

Es preciso que lo que de estas cosas se aprenda, se verifique de tal modo que el niño pueda dar cuenta de ello, dentro i fuera de la escuela, [...] es preciso que se posea tan completamente de lo que aprenda, i que esto quede tan fielmente estampado en su cerebro, que la relacion que haga, [...] de lo que haya aprendido, sea la fiel fotografía del tesoro que guarda su mente. A eso conduce indefectiblemente la práctica adecuada del metodo trazado en este libro, que no es otro que el llamado de instrucción objetiva, esto es, de observacion, de investigacion, de análisis riguroso de las cosas i los hechos. Solo así se educan seres racionales i se forman ciudadanos útiles. (5)

La habilidad de los estudiantes de pensar, evaluar y actuar de forma racional se vincula en esta introducción con su estatus de ciudadanos. Los conceptos e ideas que aprendían, entendían y aplicaban racionalmente tenían como objetivo que pudieran “hacer buen uso de sus facultades intelectuales en todas las circunstancias de la vida” (5) tanto en el presente como en el futuro. La preocupación del gobierno por formar ciudadanos y el interés por el futuro de la sociedad estaban también reflejados en otros textos que no estaban dirigido a los niños, como por ejemplo la *Guía para la enseñanza en las escuelas* (1875). Al describir las ideas generales sobre la distribución de materias en las escuelas primarias, el primer punto en la guía indica que “Las materias que han de enseñarse deben estar en relación con el puesto que el individuo probablemente ocupará mas tarde en la sociedad” (8), lo cual evidencia la premeditación en la escogencia de materiales escolares y su objetivo social. También indica que parecía haber una idea preestablecida del tipo de

futuro que tendrían los estudiantes de acuerdo con su estatus social. Ésta es una noción que paradójicamente contradice las enseñanzas que trataban de inculcarse y según las cuales la educación era la llave hacia el ascenso social y un futuro mejor.

Independientemente de la posición social que ocuparan, los ciudadanos debían esforzarse en ser honestos e íntegros. El amor por la patria era una de las cualidades principales de los ciudadanos virtuosos y, por lo tanto, uno de los sentimientos que se enfatizaban en los textos escolares. En lugar de recurrir a sentencias grandilocuentes y enunciados a modo de slogan, los libros hacían uso de métodos más indirectos. De hecho, en el *Primer libro de instrucción objetiva* sólo se usa la palabra “patria” una vez, pero el ensalzamiento del sentimiento nacionalista está presente a lo largo de toda la obra a través de diferentes fórmulas y recursos. Como indiqué en la introducción, mi estudio se enfoca principalmente en aquellos que están relacionados con tres nodos temáticos: la naturaleza, el uso de héroes y la religión.

Casi la mitad de las imágenes que forman el hilo conductor del contenido del *Primer libro de instrucción objetiva* están relacionadas con la naturaleza. La mayoría son animales o plantas con los que se asumía que los estudiantes tenían familiaridad. A la hora de analizar la función de este recurso dentro de los textos escolares, se debe señalar que naturaleza y nación son términos con una raíz común: “The idea of nature is related to the concept of birth. The word *nature* has the same root as *nativity*, *native*, and *nation*” (Olwig 55). Naturaleza, nacimiento y nación son, pues, conceptos ligados etimológicamente además de estar estrechamente conectados en el estudio de la relación entre la educación y el nacionalismo.

El uso del recurso de la naturaleza en los manuales escolares estuvo influenciado

por los movimientos de la Ilustración y el Romanticismo. El primero afectó la visión de la naturaleza como fuente de conocimiento y riqueza, mientras que el segundo tuvo un impacto en la interpretación de ésta como vínculo con las ideas de primitivismo, autenticidad y exaltación de lo propio. Uno de los ejemplos en el *Primer libro de instrucción objetiva* en los que la naturaleza es descrita como fuente de riqueza tiene relación con el aspecto económico discutido más arriba, más concretamente con la quina, que fue uno de los principales productos que Colombia exportó durante la década de 1870:

De ahí proviene que los árboles de quina, de que hai selvas enteras en Colombia i en otros puntos de América, como les quitan la cáscara para venderla, se mueren, i como no tienen cuidado de sembrar otros para reponerlos, al fin se acabarán, i será mucha lástima, porque de la corteza de esos árboles se, saca un remedio escelente para muchos males. (60)

Sin embargo, el éxito de la quina en términos económicos fue relativamente breve, y el producto de exportación que comenzó a ganar más importancia durante la década de 1870 fue el café. Aunque este manual fue publicado a principios de la década, la referencia al café refleja su significancia durante este período al mismo tiempo que anticipa su creciente relevancia y consumo:

El café [...]es una bebida mui saludable; es una verdadera bendicion de Dios. El café es mas alimenticio que el caldo, el chocolate i el té. Su uso por ese motivo se ha generalizado mucho en el mundo [...] El café es un fruto precioso, cada dia mas estimado, i no se produce sino en ciertos climas. El clima de casi todo el territorio de Colombia es aparente para su cultivo. Acostumbraos a tomar café para conservar vuestra salud i robustez i tener siempre la cabeza despejada; i cuando seais hombres independientes, cultivad el café i tendreis siempre lo necesario para vivir sin grandes fatigas. El café es de consumo universal, articulo de primera necesidad en el mundo entero, al paso que los lugares en que se produce de buena calidad, como en Colombia, son limitados. (130)

Este uso específico de la naturaleza en los manuales puede ser analizado desde distintos ángulos: como espejo del contexto actual (el creciente mercado cafetero), como una apología de lo autóctono (el singular clima de Colombia que favorece el cultivo del café) y

como consejo en términos económicos para los futuros ciudadanos de Colombia. Décadas antes, Andrés Bello había incluido también el café como referencia natural para exaltar la riqueza de América en su poema “La agricultura de la zona tórrida” (1826):

Tú vistas de jazmines  
el arbusto sabeo,  
y el perfume le das que en los festines  
la fiebre insana templará a Lieo. (4)

Además de la quina y el café, otros elementos naturales relacionados con el potencial económico de Colombia fueron incluidos en este libro, como por ejemplo la tagua: “De los colmillos del elefante sale el marfil [...] Hai tambien marfil vegetal, que no es sino la fruta de una palma, que abunda en Colombia i que vale mucho en Europa. Dicha fruta se llama tagua” (138). La manera en que los elementos naturales eran descritos enfatizaba la idea de que Colombia era una región rica, tratando de despertar en los educandos un sentimiento de orgullo por pertenecer a este territorio. La referencia a Europa era otra manera de dar valor a lo propio a través de la perspectiva del *otro*. Para la Colombia decimonónica, países europeos como Alemania y Francia eran los principales modelos a seguir, tanto en términos sociopolíticos como económicos. De hecho, el manual *Primer libro de instrucción objetiva* estaba basado en materiales alemanes. Mediante la presentación del valor que los europeos daban a las riquezas colombianas se invertía la perspectiva para situar a Colombia como foco de interés, pasando de tener un rol pasivo a uno activo. Europa se convertía entonces en una herramienta para reinventar el valor de lo autóctono:

La visión de la naturaleza desde la perspectiva europea sirvió a los latinoamericanos para un encuentro con su propio medio físico y para la recreación del mismo a su manera, lo cual se prolongó hasta después del movimiento realista y aun, hasta bien entrado el siglo XX. (Augusto Escobar 4)

La perspectiva europea brindaba la posibilidad de ofrecer un punto de vista objetivo. Ya no

eran los colombianos los únicos que alababan las riquezas de su patria, sino que otros pueblos extranjeros estaban de acuerdo en otorgar ese valor a los recursos del país.

Otro de los aspectos del recurso de la naturaleza en este texto es la selección de elementos representados en las imágenes, “todos familiares al niño [...] Tomemos el primero, la rama de árbol ¿Qué niño de seis años i aun de menos edad, no ha visto una rama de árbol i no sabe su nombre?” (*Primer libro de instrucción objetiva* 7). El escogimiento de un grupo específico de objetos implicaba la creación de un sistema de referencia común, conocido por todos los educandos, que los unía y los relacionaba como parte de un gran todo. La creación de un imaginario común basado en la naturaleza está conectada con la noción del romántico Gottfried von Herder de que la naturaleza funcionaba como un elemento unificador:

Nature draws our minds from infancy with strong chains, each to it's own, that is to it's Earth; for what have we at bottom, that is properly our own, but this? Every one loves his country, his manners, his language, his wife, his children; not because they are the best in the World, but because they are absolutely his own, and he loves himself and his own labours in them. (18)

De acuerdo con esta visión, los elementos pertenecientes a un pueblo adquirirían una mayor prioridad frente a otros sólo por formar parte del pueblo mismo, y no necesariamente por su valor. La dificultad de manifestar el significado y el alcance del concepto de *patria* requería el uso de recursos, imágenes y referencias familiares que ayudaran a definir un concepto tan controversial y etéreo. En un contexto como el de la Colombia de la década de 1870, dividida en estados independientes con constantes luchas entre liberales y conservadores, la naturaleza fue una referencia familiar y común a todos los colombianos y consecuentemente un elemento unificador.

Otra forma de incentivar la unión nacional en los textos escolares fue el uso de

narraciones sobre héroes y sus hazañas en eventos históricamente relevantes para Colombia. Mientras que el recurso de la naturaleza facilitaba la creación de un imaginario nacional unificado para los estudiantes que podría definirse como “contextual” y que estimulaba el amor por la patria como realidad física, los héroes “lend the idea of nationalism a human face” (Eriksonas 15), pues encarnaban las virtudes y los valores que se trataban de instigar en los ciudadanos. El uso de los héroes como recurso es universal y atemporal, una idea formulada con claridad por Sigmund Freud (1856-1939) cuando afirma que en toda la humanidad hay “a powerful need for an authority who can be admired” (173). Esta misma necesidad de autoridad arquetípica se relaciona con el concepto de divinidad y con la religión, que se discutirá más adelante. En el caso de la Colombia decimonónica, los héroes brindaban la oportunidad de representar los ideales sobre los que se fundaba la nación a través de figuras reales, aunque claramente idealizadas, que servían como ejemplo. En su análisis de Simón Bolívar, el héroe latinoamericano por excelencia, Guillermo A. Sherwell afirma que la conciencia nacional es un sentimiento de vínculo con aquellas figuras históricas que representan el ideal patrio:

In the history of peoples, the veneration of national heroes has been one of the most powerful forces behind great deeds. National consciousness, rather than a matter of frontiers, racial strain or community of customs, is a feeling of attachment to one of those men who symbolize best the higher thoughts and aspirations of the country and most deeply impress the hearts of their fellow citizens. Despite efforts to write the history of peoples exclusively from the social point of view, history has been, and will continue to be, mainly a record of great names and great deeds of national heroes. (1)

La enseñanza mediante ejemplos es una de las formas de educación conocidas más antiguas. Desde Plutarco hasta nuestros días, pasando por Don Juan Manuel, Petrarca o Geoffrey Chaucer, las historias moralizantes en forma de ejemplo se han usado extensamente para captar la atención de los oyentes y lectores y para ayudarles a asimilar



las enseñanzas mediante una aplicación real. Los héroes fueron usados como vehículo y representación de las enseñanzas morales y patrióticas de cada época. En relación con el proceso de construcción nacional, las figuras históricas notables proveían al pueblo de un pasado heroico que les transmitía orgullo y confianza en el futuro. El texto escolar *Historia de los Estados Unidos de Colombia* (1870) contiene numerosos ejemplos de miradas hacia el pasado heroico de Colombia. Si las descripciones de la naturaleza apelaban a la riqueza nativa del país, los recuentos históricos de hazañas y figuras importantes trataban de dar fe de la superioridad de carácter de los colombianos. Este manual de historia en concreto, tras una breve introducción sobre el descubrimiento de América, hace un recuento de las tribus notables en la zona que ocupaba Colombia:

Entre las numerosas tribus que habitaban el actual territorio de los Estados Unidos de Colombia, muchas se distinguieron por su valor i nombradía; pero solo dos se hallaban en una asociacion algo civilizada cuando los españoles llegaron a nuestras costas [...] Los indios eran valerosos, sufridos, muy ágiles y esforzados. (484-85)

Quizás el que se consideraba bajo nivel de civilización de estos grupos fuera la razón por la que se destacan principalmente virtudes como el valor, aunque más adelante en el texto se discute otro aspecto que atribuye un carácter especial tanto a dichas tribus como al resto de colombianos que descendían parcialmente de ellas. Al discutir su origen y cómo llegaron hasta el territorio ocupado por la actual Colombia, el manual explica que existen diferentes explicaciones posibles: “La más racional de todas es la emigracion de la tribu de Benjamin por los desiertos de Asia hasta dar con el estrecho de Behering, por donde pasaron al continente” (484). De acuerdo con la Biblia hebrea, la tribu de Benjamín fue aniquilada casi por completo en la Batalla de Guibeá , pero algunos supervivientes hicieron posible la continuación de la línea de Benjamín a través de matrimonios con miembros de otros grupos. A través de la conexión con esta tribu, el mensaje implícito del texto es la

proveniencia de los colombianos de un grupo de gran relevancia histórica cuyo rasgo principal era haber superado grandes vicisitudes, un atributo que también caracteriza a los héroes tradicionales.

La búsqueda de una figura que representara los valores nacionales fue una práctica común entre naciones incipientes o aquellas que vieron en crisis su identidad. Los héroes presentaban la oportunidad de describir un pasado del que los ciudadanos se sintieran orgullosos y, al mismo tiempo, un referente para crear modelos para el futuro:

El culto histórico al héroe nacional se identificaba y confundía con el culto a las glorias nacionales de las que el ciudadano se sentía partícipe. El héroe era la encarnación del ser colectivo y como tal debía poseer los rasgos del pueblo, o mejor dicho, los que se quería inculcar en el pueblo. (Gracia Pérez 258)

Aunque la *Historia de los Estados Unidos de Colombia* destaca el carácter heroico de algunas de las tribus indígenas de Colombia, el héroe por antonomasia en los textos escolares decimonónicos es obviamente Simón Bolívar. Históricamente, la figura de Simón Bolívar fue central para Latinoamérica en general y para Colombia en particular. Sus esfuerzos y su empeño por conseguir la independencia en todas las regiones latinoamericanas tuvieron su fruto en el caso colombiano en 1819. En aquel año, la llamada Nueva Granada se emancipó oficialmente y pasó a ser La Gran Colombia, con Bolívar mismo a la cabeza del gobierno. Por su rol central en el establecimiento de Colombia como nación independiente, Bolívar fue considerado desde ese momento “padre de la patria.” De la misma forma que los españoles a finales del siglo XIX, tras la pérdida de su supremacía colonial, encontraron en la figura del Cid Campeador el ideal de héroe que defendía la moral cristiana y los valores patrios de honor y lealtad, los colombianos entronizaron a Bolívar como su héroe nacional y su modelo de valor y moral. Si de las tribus indígenas se destacaba su valor, uno de los rasgos más notables de Bolívar de acuerdo con las descripciones y relatos históricos en

estos manuales escolares es su diligencia. La impresión que se obtiene de las lecturas sobre Simón Bolívar es una de acción constante. En la *Historia de los Estados Unidos de Colombia*, una de las primeras descripciones sobre Bolívar hace uso de numerosos verbos en pretérito y en gerundio que crean la idea de secuencia y de continua acción en desarrollo:

Bolívar se internó hasta Cúcuta i allí derrotó a Ramon Correa, jefe realista; organizó la expedición libertadora de Venezuela, solicitando el permiso y ausilios del Congreso y de Nariño [...] recibió el despacho de brigadier y el título de ciudadano de la Nueva Granada, i salió de San Cristóval hácia Venezuela [...] con lo mas lucido de la juventud granadina; formando en sus filas los despues célebre guerreros Atanasio Jirardot, Luciano D'Eluyar, Antonio Ricaurte [...] i otros. (504)

La importancia de la acción reside en el hecho de que los héroes pasan a la historia por sus hazañas. Consecuentemente, los héroes *son* sus hazañas y sus acciones los definen, tal y como afirma Dean A. Miller en su obra *The Epic Hero*: "Indeed he is all actions and no words: deed defines him, not end" (334). En la *Historia de los Estados Unidos de Colombia*, Bolívar es descrito tal y como dice Miller, como un hombre de acción, pero no se define a través de sus palabras. No obstante, como se demostrará en los capítulos siguientes, esta tendencia empezará a cambiar a partir de la década de 1880 al proveer de cualidad moral la figura de Bolívar y hacerla más cercana a los ciudadanos.

Aunque Simón Bolívar era recordado y admirado por sus victorias militares, el texto de *Historia de los Estados Unidos de Colombia* también presta atención a aquellos que consiguieron esas victorias a su lado. Es decir, la narración histórica en este manual no se olvida de aquellos que la historia no recordó por sus nombres, pero sí por sus acciones:

Los hecho ocurridos en aquella época memorable son notables i extraordinarios , i corresponden mas directamente a la historia de la guerra en Venezuela. Sin embargo, como los granadinos que acompañaron a Bolívar se exhibieron tan brillantemente en aquella guerra de titanes, puede decirse que esos hechos tambien nos conciernen. (505)

La contribución de los neogranadinos en la independencia de Venezuela es motivo

suficiente para incluirla en este texto que, en principio, sólo se ocupa de la historia de los Estados Unidos de Colombia. Esta idea se relaciona con el complejo concepto de patria, tan importante durante el siglo XIX en Latinoamérica pero tan difícil de definir. El Diccionario de la Real Academia Española define “Patria” como la “Tierra natal o adoptiva ordenada como nación, a la que se siente ligado el ser humano por vínculos jurídicos, históricos y afectivos” (“Patria” def. 1). La inclusión de la conexión histórica y emocional con la tierra es uno de los aspectos más complejos de este concepto. No obstante, la Real Academia determina que la tierra debe estar ordenada como nación, lo cual no se corresponde con el uso del término en el contexto latinoamericano decimonónico:

‘Patria’ [...] implied allegiance to a territory but not necessarily to all the people within it, so that several ‘naciones’ could coexist within one ‘patria’. This situation persisted well into the nineteenth century in Latin America, where — unsurprisingly— the elites preferred to use the term ‘patria’ rather than ‘nación’, precisely because it enabled them to evade the tricky issue of how to incorporate all of the population into a united nation. (N. Miller 207)

Los eventos de la guerra de independencia de Venezuela no eran pertinentes al estudio de la historia de los Estados Unidos de Colombia como nación, pero a través de la participación de soldados colombianos en ella se convertían en merecedores de ser estudiados como parte de la historia patria. Si bien sus acciones se desarrollaron fuera del marco geográfico de la nación, es su alto nivel de ejemplaridad potencial el que las restituye en el espacio imaginado y deseado de la patria. Uno de los acontecimientos de esta guerra que se describen con más detalle es la muerte del colombiano Antonio Ricaurte, quien “hizo poner a salvo a sus soldados, i al momento en que los españoles entraban al fuerte, [...] dio fuego al parque, volando él con muchos de los enemigos. Este hecho de sublime abnegacion, salvó al ejército e inmortalizó al héroe (505). La descripción del evento demuestra como un héroe nacional llegó a dar su vida por una causa, en este caso en San

Mateo, fuera de los límites de lo que entonces eran los Estados Unidos de Colombia, pero sí dentro de la narrativización de la patria proyectada hacia el futuro.

El orgullo patrio y el sentimiento de pertenencia no son, sin embargo, las únicas metas de estas narrativas de cohesión y modelo futuro anclado en el pasado. La idea de unión nacional es otra de las más relevantes nociones que se ven en estos textos. En los Estados Unidos de Colombia, una nación fragmentada por la naturaleza del régimen federalista, la consecución de la unión nacional era primordial. Uno de los factores que unía a la mayor parte de los colombianos durante esta época era la religión. La mayoría de ellos seguía las enseñanzas del cristianismo, por lo que hubiera sido un buen elemento unificador en las escuelas. No obstante, el ya mencionado Decreto Orgánico de 1870 había establecido que la enseñanza en las escuelas colombianas había de tener un carácter neutro en lo que respectaba a la religión. Esto no significaba, sin embargo, que se eliminaran radicalmente todas las referencias religiosas. Incluso en la ya mencionada *Guía para la enseñanza en las escuelas*, la religión ocupa un puesto central en la formación de los educandos:

Sea cual fuere la carrera que los alumnos elijan, harán paralelamente con los cursos correspondientes á ella, los estudios religiosos necesarios para que conozcan á fondo los dogmas cristianos y la filosofía del cristianismo, á fin de que puedan en todo tiempo dar la razón de su fe. (63)

Con respecto a los textos usados por los estudiantes, aunque su análisis no se incluye en esta tesis, el manual de *Lecciones de literatura castellana* (1866), de José Joaquín Ortiz puede servir como referencia. En este texto, de las 110 lecturas que se incluyen, sólo 5 presentaban referencias religiosas directas, lo que equivale a un 4.5%. Sin embargo, el *Primer libro de instrucción objetiva* (1872), a pesar de haber sido publicado tras la aprobación del Decreto Orgánico de 1870, contiene un mayor número de elementos de

carácter religioso. Este manual contiene imágenes y lecturas sobre símbolos como la cruz, la repetición del nombre de María en los personajes femeninos y numerosas historias con referencias religiosas. Esto significa que, a pesar de las intenciones del gobierno de neutralizar la enseñanza en términos religiosos, no significó su completa eliminación.

El *Primer libro de instrucción objetiva* trataba de presentar la información siguiendo los parámetros designados por el Decreto Orgánico; por eso el contenido y los materiales con los que se desarrollaba la instrucción en este manual se basaban en el conocimiento científico y en el racionalismo. Así, encontramos descripciones sobre la tierra y el universo que siguen este modelo: “La tierra se mueve alrededor de si misma i alrededor del sol. Por consiguiente, para moverse sobre sí misma tiene que tener un eje [...] El eje tiene dos extremos, uno de cada lado; cada extremo de estos se llama polo” (151). La descripción continua con la ley de la gravedad explicada de forma simplificada para los jóvenes lectores. Sin embargo, tras páginas de contenidos basados en el conocimiento científico, la explicación concluye de la siguiente forma: “esta fuerza de atraccion mantiene firme en el suelo a toda criatura i a todo hombre, i no deja peligrar nada de lo que la mano de Dios ha puesto en la tierra” (155). A pesar del intento de mantener un tono científico, finalmente se hace uso de la idea de Dios como creador del universo y protector de la raza humana. La *Guía para la enseñanza en las escuelas* contiene también numerosos ejemplos que reflejan la visión creacionista del universo que todavía se mantenía en aquella época como parte del conocimiento científico: “¿Qué son los órganos? —Instrumentos que ha dado Dios a los séres de la creacion para ejecutar todas las acciones de la vida [...] ¿Qué es el reino animal? —Es la reunion de todos los animales que Dios creó” (34); “Ejemplos de adjetivo. El niño es perverso. Dios es mui justo, omnipotente, es invisible. El Alma es espiritual” (59). Estos

ejemplos en los textos para maestros y para estudiantes prueban que el gobierno todavía incluía parcialmente el componente religioso dentro del sistema de instrucción pública. Por una parte, las intenciones de los liberales radicales eran principalmente separar la vida política de la Iglesia y ser coherentes con la libertad de credo que aseguraba la Constitución de Rionegro. Sin embargo, los valores morales y las explicaciones sobre la creación del universo todavía estaban fuertemente ligados a la teología católica, lo cual hacía casi imposible la desaparición total del aspecto religioso en los textos educativos.

El componente religioso también servía para crear un imaginario común, de manera similar a la que se hacía con el recurso de la naturaleza. A través de referencias con las que los estudiantes tenían familiaridad, los libros crearon un imaginario reconocible por todos los colombianos que facilitaba el establecimiento de una unidad nacional. Dos de las imágenes religiosas usadas en este manual son la cruz y la iglesia, cuyas descripciones demuestran su relevancia en la esfera social: “La cruz es insignia i señal de cristiano, en memoria de habersele dado muerte en ella a nuestro divino redentor Jesucristo” (52); “La iglesia es un edificio sagrado; es el edificio mas notable de una población” (125). Sin embargo, el principal objetivo del uso de estos elementos es proveer una enseñanza moral. Es necesario recordar que el Decreto Orgánico hacía hincapié en la relevancia de mantener una educación basada en valores morales a pesar de que no hubiera una clase de religión. Había que distinguir, por lo tanto, entre enseñanza religiosa y enseñanza moral:

La inclusión de la enseñanza moral, separada de la religiosa, nos permite cotejar la tendencia de los gobiernos liberales por insertar una moral portadora y portavoz de los valores y comportamientos que demandaría la formación del ciudadano moderno [...] El sentimiento religioso no sería entonces contrario a los nuevos valores y comportamientos del ciudadano moderno, el patriotismo y el progreso; sería la base de las relaciones sociales. (Muñoz 158)

La educación aparece ligada entonces a la noción de ciudadano, esta vez como “ciudadano moderno.” El código moral que trataba de instigarse a través de las enseñanzas escolares tenía como fin último la mejora de los ciudadanos y, consecuentemente, del país. El hecho de que las referencias religiosas no desaparecieran por completo de los textos escolares puede tener diferentes explicaciones, como la necesidad de apelar a personas que todavía entendían la religión como única forma de moral o el intento de clarificar que las reformas educativas del gobierno no era antieclesiásticas sino religiosamente neutrales. En cualquier caso, las referencias religiosas seguían siendo parte del canon escolar para inculcar los valores morales, como el amor al prójimo: “la encarnada rosa significa que vuestro corazón debe arder en amor a Dios i en bondad la mas pura hacia vuestros semejantes” (65).

Las reformas educativas que se implementaron durante la década de 1870 por el gobierno liberal radical tuvieron la intención de mejorar y unificar el sistema educativo en los Estados Unidos de Colombia a través de un método tripartito basado en modificaciones en la enseñanza, la inspección y la administración. En el nuevo sistema destacó el establecimiento de una educación obligatoria, gratuita y laica. Sin embargo, el mismo Director General de Instrucción Pública, Enrique Cortés, mencionaba en su *Informe de instrucción primaria* de 1876 las dificultades que presentaba este sistema en una república federal:

He llegado a adquirir la convicción de que el plan del decreto orgánico es imposible de llevar a cabo en toda su extensión en este país. La dificultad en las comunicaciones i los hábitos i tendencia independientes, que han tomado tanto desarrollo en los Estados, hacen imposible el que la oficina central pueda ejercer una vijilancia eficaz a fin de que se cumplan las disposiciones del decreto orgánico, en lo relativo a la marcha i organizacion de todas las escuelas públicas en la Nación. (27)

El intento de laicizar la educación colombiana provocó tal desasosiego social que en el



mismo año de 1876 se llegó a un conflicto bélico a nivel nacional que sumió al país en una nueva crisis e imposibilitó el desarrollo de los planes educativos. Sí se consiguieron logros como el establecimiento del sistema de enseñanza de Pestalozzi, las primeras publicaciones de textos escolares en Colombia, el incremento y desarrollo de escuelas normales y se sentaron bases administrativas mejoradas. El análisis de textos escolares de esta década muestra cómo mediante recursos como las referencias a la naturaleza y las narraciones de hazañas históricas heroicas se trataba de formar un grupo de ciudadanos unidos por el sentimiento de amor a la patria. A pesar de la reducción del componente religioso en todos los aspectos de la esfera educativa, los manuales escolares aún contenían referencias religiosas que servían para reforzar el espíritu nacionalista que intentaba darse a los textos educativos. Tales referencias no sólo reflejan el espíritu liberal que prevalecía en la ideología política de aquellos años, sino que también vaticinan el rol unificador que la religión tendrá en las décadas posteriores. La educación no estaba únicamente ligada a la religión, sino que también existía una conexión inquebrantable con la esfera intelectual que quedó demostrada en el interés y participación de algunos de los más relevantes escritores colombianos de la época en las políticas educativas, así como en la inclusión del tema de la educación en sus obras literarias.

La preocupación por la enseñanza estaba causada parcialmente por el interés en inculcar unos valores conformes a la ideología dominante, pero a través de ella no se infundían únicamente ideas sociopolíticas. A través de los textos y métodos de enseñanza, los educandos adquirían patrones que moldeaban su pensamiento, su capacidad crítica y de interpretación. Los estudiantes pondrían en práctica su habilidad de interpretar y crear sus propias opiniones en sus lecturas futuras, ya fueran de carácter literario, periodístico o

propagandístico. De esta forma, los manuales escolares no sólo alfabetizaban o instigaban una ideología política en particular, sino que también forman lectores con pensamientos críticos moldeados de acuerdo con los valores sociales, morales y cívicos que se promulgaban en los manuales escolares.

El siguiente capítulo se centra en la década de 1880, que comenzó con la caída del régimen liberal radical y la llegada al poder del presidente Rafael Núñez. Estos cambios en la esfera política se verán reflejados en la educación mediante nuevas reformas cuyo eje central fue la vuelta a un modelo basado en la religión.

### Capítulo III

#### Década de 1880: el camino hacia la unión nacional.

La “guerra de las escuelas” de 1876 terminó con la derrota de los sublevados conservadores. Sin embargo, el victorioso gobierno liberal radical salió debilitado del conflicto al perder el apoyo de la sección moderada independiente. Este hecho, junto con la crisis económica que afectó a los Estados Unidos de Colombia después del conflicto, facilitó el éxito del líder liberal moderado Rafael Núñez (1825-1894). En 1879 Núñez se convirtió en presidente del departamento de Bolívar, el único estado no radical después de la “guerra de las escuelas,” y tan sólo un año más tarde fue nombrado presidente de los Estados Unidos de Colombia. La coalición entre liberales moderados y conservadores fue la clave para que Núñez ascendiera al poder con relativa facilidad, terminando así con casi dos décadas de gobiernos radicales.

El primer reto al que Núñez debió enfrentarse como presidente fue gobernar desde su visión moderada un país en el que la constitución vigente tenía un corte radical. Con el fin de conciliar a ambas facciones liberales bajo una misma administración, invitó a los radicales a formar parte del gobierno a través de la Secretaría de Relaciones Exteriores. Sin embargo, estos se negaron, imposibilitando cualquier tipo de tregua entre las facciones. Rafael Núñez y sus seguidores creían en un sistema de gobierno centralizado como base de una sociedad más estable, pero la todavía efectiva Constitución de Rionegro garantizaba las libertades políticas de cada estado. Con la intención de cambiar esta situación, el congreso

aprobó en 1880 una nueva Ley de Orden Público que permitía al gobierno intervenir en las posibles disputas de los estados para ayudar a disiparlas. El político liberal Francisco Javier Zaldúa, que dos años más tarde se convertiría en presidente, fue uno de los defensores de esta ley, ya que “Desde 1863, la República ha presentado un cuadro de completa anarquía, porque tolerándose las revoluciones en los estados se ha desbaratado la estructura del gobierno federal y se han anulado los principios fundamentales de la democracia” (en Arteaga y Arteaga 303). La Ley de Orden Público fue un importante paso hacia el incremento del intervencionismo del gobierno central en la vida política nacional, un sistema que terminaría por establecerse en 1886 a través de la nueva constitución que promulgará el mismo Rafael Núñez.

El período de paz que se dio entre 1880 y 1882 fue reflejo del éxito de la Ley de Orden Público. Con respecto a la economía, el gobierno de Núñez tomó medidas que estimularon el desarrollo de los Estados Unidos de Colombia como la fundación del Banco Nacional en 1880, que permitió al Estado recuperar el poder de regular la moneda, el fin del librecambismo y el establecimiento del proteccionismo aduanero, que tenía como fin impulsar la industrialización del país. También se dieron bajo este gobierno importantes pasos como el inicio de las obras del Canal de Panamá y el impulso de las relaciones internacionales. Sin embargo, el corto período presidencial de dos años que establecía la constitución no era suficiente para advertir el verdadero impacto de dichos cambios.

En 1882, Núñez fue relevado en la presidencia por el liberal Francisco Javier Zaldúa, quien fue apoyado tanto por liberales independientes como por los radicales. Su frágil salud hizo que sólo ejerciera la presidencia durante unos ocho meses, muriendo en diciembre del mismo año. Rafael Núñez, que había sido nombrado Primer Designado por el

senado, debía tomar su puesto, pero tras su rechazo José Eusebio Otálora se convirtió en el decimosexto presidente de los Estados Unidos de Colombia en 1883. Otálora era un liberal independiente, al igual que Núñez, y en sus años como gobernador de Boyacá “había dado pruebas de tener un carácter conciliador y de gran espíritu público” (Arteaga y Arteaga 310). Durante su presidencia hizo un esfuerzo por desarrollar las infraestructuras del país a través de mejoras en carreteras, puentes y acueductos y siguió con la labor de impulso del ferrocarril empezada por Núñez. Otálora fue capaz de conciliar durante su mandato las disputas entre radicales y moderados. De hecho, los radicales trataron de convencerle de que aceptara una nueva candidatura a la presidencia en 1884, aunque la constitución establecía la imposibilidad de esta situación. Otálora rehusó esta oferta y recibió a cambio el odio de los radicales, quienes le hicieron responsable de que Rafael Núñez volviera a ganar las elecciones en 1884.

La segunda presidencia de Rafael Núñez no fue vista de forma positiva por parte de los radicales. Sin embargo, Núñez parecía estar interesado en fomentar el diálogo entre las facciones liberales y formó un gabinete ministerial en el que las principales fuerzas políticas colombianas se vieron representadas con dos moderados, dos radicales y dos conservadores. El presidente estaba buscando el apoyo de todos para llevar a cabo sus planes, que incluían la “centralización de la legislación civil, penal y de los procedimientos, lo mismo que de la legislación electoral; relaciones con la Santa Sede; y aumento a cuatro años del período presidencial” (Dangond Uribe 93). Los cambios que Núñez quería realizar en los Estados Unidos de Colombia eran profundos y tendrían un fuerte impacto en el futuro de la nación. Esto provocó que se reavivaran los movimientos opositores de los

radicales, que culminaron con las disputas electorales en el departamento de Santander en 1884.

En aquel año tomaba lugar en el estado de Santander la elección para la gobernación. El estado se había convertido en una “especie de feudo del general Solom Wilches quien a todo trance quería imponer como sucesor al señor Francisco Ordóñez, su socio y amigo, en preferencia al general Eustorgio Salgar que era el candidato popularmente aclamado” (Arteaga y Arteaga 314). Según historiadores como Arteaga y Arteaga, Wilches amañó el proceso electoral de una forma tan evidente que los partidarios del general Salgar acudieron al presidente Núñez en busca de apoyo. La Ley de Orden Público garantizaba el derecho del gobierno de intervenir en este tipo de asuntos de carácter estatal para darles una solución. La salida que Núñez encontró para este dilema en concreto fue crear una comisión que ratificara los escrutinios. En lugar de decidir cuál de los dos candidatos mayoritarios era el ganador, la comisión se declaró Cuerpo Constituyente Soberano y se enfrentó a Núñez, nombrando gobernador a Sergio Ocampo. A causa de esta rebelión, Núñez disolvió la comisión e invalidó sus actos. Este evento fue el comienzo de los conflictos que dieron pie a la guerra civil de 1884.

A pesar de que los eventos en el estado de Santander fueron los que iniciaron la guerra civil, el clima de desconfianza hacia la figura del presidente Núñez por parte de los radicales y las medidas que el gobierno estaba tomando en pos de abandonar el sistema federal para adaptar uno central fueron la verdadera chispa que prendió el fuego del conflicto. Más que una disputa entre las diferentes facciones liberales, parecía una guerra entre una ideología y un solo hombre, el presidente Rafael Núñez. Un llamado del partido

liberal publicado en mayo de 1884 demuestra cómo los rebeldes se enfocaban en la figura de Núñez como único enemigo más que en los que estaban de acuerdo con su ideología:

No más indiferencia, liberales: á nuestras puertas ha tocado el enemigo común con ametralladora, nuestra dignidad jamas ha consentido en que el enemigo nos embista primero: es hora de nuestro turno, para vencer el orgullo de nuestro traidor opresor que, pisoteando leyes y Constitución, se ha usurpado un poder al cual no tiene derecho, convirtiéndose por este hecho en un DICTADOR. (“No más paz mal entendida”)

Sin embargo, tal y como ocurrió con la “guerra de las escuelas” en 1876, la guerra civil de 1884 terminó beneficiando al presidente Núñez y fue la clave de los eventos que se sucedieron en los años siguientes. Aunque supuso un peligro para su presidencia a causa de las fuerzas militares con las que contaban los radicales en los diferentes estados, la victoria del gobierno en el conflicto bélico en 1885 le ofreció la excusa perfecta para abolir la Constitución de Rionegro y sustituirla por otra que tuviera como base la ideología liberal independiente suya y de sus seguidores. Anunciando desde el balcón presidencial las palabras “¡Señores, la Constitución de 1863 ha dejado de existir!” (Dangond Uribe 98), Rafael Núñez comenzaba de manera oficial su proyecto luego llamado de la Regeneración.

El redactor de la Constitución de 1886 fue Miguel Antonio Caro (1845-1909), hijo del escritor José Eusebio Caro.<sup>13</sup> Hasta ese año se había destacado como filólogo, lingüista, periodista y poeta, pero no había tenido experiencia alguna en asuntos constitucionales. Con respecto a sus ideas políticas, su padre fue uno de los fundadores del partido conservador, pero él “nunca se sintió identificado con la manera como este partido llevaba su presencia en la vida nacional” (Páramo y Valderrama). Caro prefería una ideología política basada en el catolicismo y manifestó ésta y otras de sus nociones sociopolíticas a

---

<sup>13</sup> José Eusebio Caro fue ya mencionado en el Capítulo I por su relevancia dentro del movimiento romántico en Hispanoamérica.

través de su periódico *El Tradicionista*, publicado entre 1871 y 1876. En esta publicación Caro abordó en numerosas ocasiones el tema de la educación, especialmente con respecto a la religión, en artículos como “Los hermanos de las Escuelas Cristianas” (1872), “La religión y las escuelas” (1872), “Derecho a enseñar” (1873) o “Instrucción laica” (1876). Su filosofía sobre la educación, la importancia de la religión dentro de ella y el bien social que suponía quedaron también resumidos en su “Oración de estudios pronunciada en el acto de la solemne distribución de premios del Colegio del Espíritu Santo el día 15 de noviembre de 1880,” en la que dijo:

La virtud es la base de la felicidad privada y pública. Ella es quien educa al niño y catequiza al salvaje, ella quien honra a la mujer, reina del hogar, ella, quien con los vínculos del amor y de respeto forma y protege la familia, único y sólido cimiento de la sociedad civil. La virtud inculca al hombre sus deberes, enséñale a manejar con pureza los caudales públicos y a regir con suavidad y prudencia las riendas del Estado. Ella inspira el amor de la patria [...] de ella nace la libertad verdadera. (238)

Esta cita refleja su visión tradicional y conservadora con respecto a la religión, la educación y el rol de la mujer dentro de la sociedad, basada en el concepto de virtud. Caro pertenecía al grupo de los que identificaban virtud y moral con religión y consideraba que ésta debía ser la base de una buena educación. Al mismo tiempo, la educación era la base de una sociedad ordenada, por lo que una educación basada en la moral cristiana se vería reflejada en una sociedad construida sobre los mismos principios. En la conclusión de este discurso, Caro se refería al impacto de la educación en la sociedad: “Organicemos las cabezas para que ellas a su vez reorganicen la sociedad conforme a la razón” (242). Al igual que Núñez, Caro era consciente del gran impacto de la educación en la sociedad en general, no sólo en los individuos, y veía su importancia como herramienta ideológica de formación nacional. Sus profundas creencias religiosas eran las que le llevaban a insistir en la necesidad de mantener la religión como parte fundamental de las enseñanzas escolares.



Las ideas educativas de Caro estaban antagonizadas por las de otros intelectuales latinoamericanos de la época, que pueden resumirse en la obra del peruano Manuel González Prada (1844-1918). Al igual que Caro, González Prada escribió ensayos y poesía; ambos fueron directores de las bibliotecas nacionales de sus respectivos países de origen, pero también tenían ideas radicalmente diferentes. Mientras que Caro mantenía una actitud conservadora en los aspectos políticos, sociales, y religiosos, González Prada abogaba por todo tipo de libertades, acercándose al modelo de pensamiento radical que había existido en Colombia hasta recientemente. González Prada escribió numerosos ensayos en los que abogaba por una educación laica, como “Instrucción católica,” “La educación de los jesuitas,” “La escuela normal” y “Nuestros indios.” En “Instrucción católica,” González Prada mostraba ser consciente del poder ideológico de la educación, llegando a citar a Leibniz al decir que “el dueño de la educación es el dueño del mundo” (72). Por esta razón, se quejaba de que los colegios hacían una labor de adoctrinamiento más que una de enseñanza y criticaba al clero por rechazar toda filosofía y pensamiento racional. En “La educación de los jesuitas” argumentaba también que las enseñanzas de estos religioso creaban individuos débiles y de carácter servil, fáciles de gobernar pero poco útiles para la sociedad. Sin embargo, las ideas educativas de Caro tuvieron más impacto en el sistema de instrucción pública en Colombia que las de González Prada en Perú, posiblemente debido a su participación en la vida política.

El presidente Núñez escribió numerosas cartas a Miguel Antonio Caro durante los años en que *El Tradicionista* estuvo en activo para felicitarle por los contenidos del periódico, así como para hacerle recomendaciones. Núñez llegó a decir de él que fue el precursor de las grandes transformaciones que se estaban dando en Colombia a través de

*El Tradicionista*, “cuyo correcto estilo y nítido lenguaje todos o casi todos admiraron, pero cuyas ideas fundamentales parecieron a muchos inaceptables por atrasadas. El que escribe estas líneas fue de los pocos que prestaron seria atención a estas ideas como asunto digno de examen” (Dangond Uribe 93-94). La similitud de pensamiento que compartían el presidente Núñez y Miguel Antonio Caro les convirtió en el tándem ideológico que definió el destino de Colombia desde mediados de la década de 1880 hasta bien entrado el siglo XX. Caro es uno de los personajes de la historia de Colombia que ejemplifican la inquebrantable conexión entre las letras y la vida política. Su incursión política no terminó con la elaboración de la Constitución de 1886, sino que continuó hasta finales de la década de 1890.

La elaboración de una nueva constitución le brindaba la oportunidad al gobierno de darle al estado una forma acorde con sus ideales. Para empezar, el primer artículo de la constitución establecía que el país pasaba a tener un gobierno central y el nuevo nombre de República de Colombia, dando fin al sistema federal que los hasta entonces Estados Unidos de Colombia habían tenido durante más de veinte años. Algunos de los principales cambios contenidos en el documento estaban relacionados con el rol de la iglesia, que volvía a recobrar los derechos que había perdido a través de la anterior constitución. De hecho, la vuelta del espíritu religioso era evidente desde la primera línea del escrito: “En el nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad” (3). Considerando que los objetivos de esta constitución eran “afianzar la unidad nacional y asegurar los bienes de la justicia, la libertad y la paz” (3), la predominancia del aspecto religioso a lo largo del documento vinculaba tales propósitos con el estamento eclesiástico. El artículo 38 evidencia la conexión entre la iglesia y la idea de orden social: “La Religión Católica, Apostólica Romana,

es la de la Nación: los poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada, como esencial elemento del orden social” (Art. 38). Aun así, el siguiente artículo especifica que nadie deberá ser molestado por sus opiniones religiosas ni forzado a profesar creencias contrarias a su conciencia, por lo que se garantizaba la libertad espiritual a todos los ciudadanos. Tal y como lo expresó en sus mensajes al consejo de delegatarios encargados de la escritura de la Constitución, Núñez no veía una oposición entre la libertad de culto y el reconocimiento de la religión católica como la mayoritaria en Colombia:

La tolerancia religiosa no excluye el reconocimiento del hecho evidente del predominio de las creencias católicas en el pueblo colombiano. Toda acción del gobierno que pretenda contradecir ese hecho elemental encallará necesariamente como ha encallado en efecto entre nosotros y en todos los países de condiciones semejantes. (Núñez, *Discurso* 131)

Núñez y Caro estaban de acuerdo en que la regeneración que debía darse en Colombia no era únicamente administrativa, sino también moral: “Se trata de moralizar, hasta donde sea humanamente posible, el movimiento administrativo” (Núñez, “Regeneración” 24). La importancia de la moral para Núñez estaba relacionada con las ideas del filósofo británico Herbert Spencer (1820-1903), a quien el presidente había leído durante años. Spencer seguía la corriente positivista y fue uno de los promotores del llamado “darwinismo social.” Esta filosofía aplicaba al contexto social las teorías naturalistas de Charles Darwin que establecían la supervivencia de los especímenes más aptos. Para Spencer, la ley moral era equivalente a la ley de la libertad en la igualdad, la cual acabaría creando sentimientos de simpatía por el prójimo. Núñez interpretaba esta ley como el “desarrollo y ejercicio de la caridad cristiana” (Núñez, “Sociología” 360). El sentimiento de unión nacional era uno de los propósitos de Núñez para Colombia y el fomento de las enseñanzas morales era vital para su consecución:

Se consideraba que la sociedad no podía existir sin un principio moral unificado, y por ello era solicitada con urgencia la predicación católica del evangelio que permitiría pacificar los ánimos, y establecer un verdadero orden social, donde cada individuo tuviera un rol específico que cumplir y estuviera siempre dispuesto a obedecer y contribuir al cambio, fortaleciendo a la Nación con su trabajo y entrega. (Barrero 117)

Como resultado de esta filosofía, otro de los cambios importantes implantados por la Constitución de 1886 fue recogido en el artículo 41, el cual establecía el retorno a un sistema educativo religioso que sería también gratuito y no obligatorio.

En consonancia con la filosofía regeneradora de Núñez y la creciente participación de la iglesia en la vida sociopolítica, Colombia estableció un concordato con la Santa Sede en 1887. Las negociaciones entre el gobierno colombiano y el papado fueron extensas, pero el acuerdo fue finalmente firmado el 31 de diciembre de ese mismo año. El documento comenzaba reconociendo que “la religión católica es la de Colombia, de donde se deducen las obligaciones de los poderes públicos a reconocerla como elemento esencial del orden social, y a protegerla y hacerla respetar” (González González), lo cual enfatizaba el rol central de la iglesia católica para alcanzar el orden social en el país.

A pesar de que la ideología nuñista fue el motor principal de la Constitución de 1886 y del Concordato con la Santa Sede de 1887, los problemas de salud del presidente le hicieron renunciar al cargo en abril de 1886. El Primer Designado José María Campos Serrano se encargó de la presidencia hasta enero de 1887, cuando fue relevado por el vicepresidente Eliseo Payán. Sin embargo, el contacto que Payán comenzó a tener con los liberales radicales hizo que Núñez se preocupara por el desarrollo del plan de la Regeneración y volvió a retomar el cargo en abril de 1887, iniciando así su tercera presidencia. Con respecto a la educación, el Concordato con la Santa Sede contenía arreglos relacionados con la enseñanza y prácticas religiosas que representaban la perspectiva de

Núñez con respecto a un sistema de instrucción de base cristiana. El documento establecía que todas las escuelas oficiales debían enseñar religión católica, que esta asignatura debía figurar entre los cursos de filosofía y letras y también entre los de ciencias, que el arzobispo de Bogotá escogería los textos a usar en estas clases, y que los párrocos vigilarían la enseñanza de la religión:

En dichos centros de enseñanza los respectivos Ordinarios diocesanos, ya por sí, ya por medio de delegados especiales, ejercerán el derecho, en lo que se refiere á la religión y la moral, de inspección y de revisión de textos. El Arzobispo de Bogotá designará los libros que han de servir de textos para la religión y la moral en las universidades; y con el fin de asegurar la uniformidad de la enseñanza en las materias indicadas, este Prelado [...] elegirá los textos para los demás planteles de enseñanza oficial. (*Concordato* Art. 13)

Los problemas de salud de Núñez hicieron que el congreso eligiera unánimemente a Carlos Holguín Mallarino (1832-1894) como sucesor en la presidencia de Colombia para dejar que Núñez se retirara a su casa en El Cabrero. La presidencia de Holguín se caracterizó por ser un período de paz durante el cual se impulsaron las obras públicas, se desarrolló la industria, y se agilizaron y aumentaron las relaciones comerciales internacionales. De esta manera, la década de 1880 en Colombia terminó con un panorama positivo que daba esperanzas sobre el futuro de la nación.

La década de 1880 en Colombia fue testigo de una guerra civil y del nacimiento de una nueva constitución, así como del fin del período liberal y el comienzo del proyecto de la Regeneración de Rafael Núñez. Estos profundos cambios sociopolíticos se vieron reflejados también en el sistema educativo, no sólo a través de medidas constitucionales como la vuelta a un modelo religioso, gratuito y no obligatorio, sino a través de los métodos de enseñanza y los materiales usados en las escuelas: “La regeneración propició un ambiente favorable para el auge del neotomismo, buscando la coexistencia entre el pensamiento

moderno sin perder la creencia en Dios, manteniendo de esta manera el horizonte católico” (Barrero 119). La corriente neotomista o neoescolástica proponía combinar la fe cristiana con la racionalidad moderna. El papa León XIII, quien también ocupaba el Vaticano cuando se firmó el Concordato con la Santa Sede de 1887, afirmó en su encíclica *Aeterni Patris* (1879) que la filosofía tomista desarrollada por Tomás de Aquino debía establecerse como base de la filosofía cristiana. La filosofía neoescolástica tendría un gran impacto en el contenido de los manuales escolares de Colombia a partir de la década de 1880, mostrando una clara diferencia con respecto a los manuales escritos y publicados durante el período radical.

Con el desarrollo de la Regeneración, la religión comenzó a formar parte de todos los aspectos de la vida nacional, como el político, el social, el económico y el educativo. De la misma manera, el discurso religioso comenzó a impregnar cada vez más los contenidos de los manuales escolares a partir de 1880. Una de las maneras en que se usó este recurso fue mediante las descripciones de personajes históricos heroicos como seres morales y virtuosos y no únicamente como hombres de acción. Como se estableció en el anterior capítulo, Simón Bolívar era el héroe que se había presentado como modelo de admiración para todos los colombianos con independencia de sus tendencias políticas. El uso de Bolívar en los textos educativos brindaba la oportunidad de fomentar ideas como las de unión, amor por la patria, entrega y, a partir de esta década, moral y preocupación por el bien común. La figura del libertador combinaba muchos de los aspectos que trataban de instigarse en la población con el fin de conseguir un sentimiento de unión nacional; estos aspectos estaban ligados entre sí a través de la religión: “La llamada ‘historia patria’ [...] terminaría rindiendo culto a estas figuras del pasado, elevadas a niveles sacros por la

pedagogía cívica –‘religión cívica’” (Alarcón Meneses y Conde Calderón 107).

Al añadir un tono religioso a sus descripciones, la figura de Bolívar adquirió también un aire providencial y un carácter moralizador. La primera mención de Bolívar en las *Lecturas en prosa y verso para los alumnos de las escuelas de Colombia* (1880) ejemplifica la conexión entre lo heroico y lo sacro:

Dios, para ejecutar los más grandes designios, saca frecuentemente sus instrumentos de las filas no distinguidas de la sociedad. Envuelve, por lo común, en sombras su origen, [...] Moisés, libertador y conductor del pueblo, es sacado de un río; David era un Pastorcillo; Juana de Arco sale de una cabaña para librar á la Francia; Guillermo Tell, Napoleón, Bolívar mismo; Colón... (3)

Este fragmento recurre al origen humilde del héroe para demostrar que cualquiera podía convertirse en uno, tratando así de presentar una sociedad más homogénea. El pueblo podía admirar la figura heroica de Bolívar y, al mismo tiempo, concebirla como un ser cercano en el que todos podían verse reflejados y en el que podían convertirse en el futuro. Al mismo tiempo, es equiparado con figuras bíblicas como Moisés y David. El epíteto con el que se define a Moisés, “libertador y conductor del pueblo,” es uno generalmente usado para describir a Bolívar. Moisés liberó y condujo al pueblo judío, así como Bolívar liberó y condujo al americano. Mediante este paralelismo, no sólo es la figura de Bolívar la que es equiparada al Moisés de la Biblia, sino que el pueblo americano sería el equivalente al elegido de Dios. El manual *Prontuario para la enseñanza de la historia patria* (1883) hacía uso del epíteto “El Libertador Simón Bolívar” cada vez que éste era mencionado. El prontuario presentaba una estructura simple en la que para cada día del mes, los estudiantes leían una frase sobre un hecho histórico relevante que tuvo lugar en ese mismo día en el pasado. Al ser Bolívar el protagonista de muchos de estos hechos, la frase es repetida decenas de veces. La repetición es una de las bases del adoctrinamiento, por lo

que se puede concluir que la insistencia en este epíteto no era aleatoria.

En la década anterior, el Libertador se describía a través de sus hazañas, pero no se prestaba el mismo tipo de atención a su carácter. Durante esta década, Bolívar comenzó a ser representado con más enfoque en sus cualidades cívicas y se describían también con mayor insistencia sus valores cristianos. El fin último de la educación era el mejoramiento de la sociedad, que ideólogos como Caro y Núñez consideraban “un todo orgánico y no una suma de individuos” (Jaramillo Uribe, *Pensamiento* 356). A través del culto a los héroes, se trataba de conseguir este objetivo, pero el recurso servía también “en la cotidiana labor de sentar patrones edificantes para los niños, a quienes ‘hay que hablarles de las virtudes y hazañas de nuestros héroes y estimularlos al culto del bien y al amor de la libertad’” (Carrera Damas 135, citando también a J.M. Núñez Ponte). El catecismo cristiano reconoce siete virtudes que todos los seguidores de esta fe deben tratar de alcanzar: humildad, generosidad, castidad, paciencia, templanza, caridad y diligencia. En las descripciones de Bolívar en los manuales escolares de estos años podían verse alusiones a estas virtudes, pero llama la atención especialmente aquella de la diligencia. El *Compendio de la historia de la revolución de Colombia* (1881) presenta numerosos ejemplos del carácter diligente de Bolívar: “El Libertador, hijo de la guerra i activo en demasía, marchó con las tropas de Valencia sobre los realistas” (107); “Bolívar volvió a instar al Dictador para que entrara en un arreglo, i como éste se denegara, siguió la lucha hasta las nueve de la mañana del 12” (114); “Murió Piar, porque Bolívar era mas dilijente o mas jénio para no permitir que sus glorias se menoscabaran en lo mas mínimo” (178); “Apénas supo Bolivar a la madrugada del 13 la retirada de los realistas, tomó todos sus jinetes, ordenó a la infantería que lo siguiera, i acompañado de Páez se lanzó a toda prisa en persecucion del enemigo” (181-82).



El énfasis en la presteza de Bolívar implicaba que los logros del héroe no vinieron sin esfuerzo, pero también que el trabajo y los valores son recompensados. Es necesario tener en cuenta que éste no es un libro de lecturas, sino de historia, en el que se supone que los hechos son descritos de forma precisa y objetiva. No obstante, los ejemplos de arriba demuestran cómo el autor, Constancio Franco V., se tomó varias licencias que restaban del carácter objetivo de la obra. Ya desde su dedicatoria inicial al presidente Núñez, Franco demostraba cómo su admiración por los hechos de la revolución parecía tener más alcance que su objetividad histórica:

Si él [el libro] es pobre en la redacción, en cambio, su parte histórica inspira poderoso entusiasmo [...] Creo, como César Cantú, que "la larga i devastadora lucha que consagró la libertad de la América meridional, es el acontecimiento mas grandioso de cuantos registra la razón colectiva de un pueblo." Realmente, en aquellos tiempos heroicos i de sublime desprendimiento, todo fué grande i magnífico: hechos, hombres e ideas. De aquí la razón que nos asiste para enseñar a la presente jeneración i a las que vienen la historia de aquella edad gloriosa [...] Si pues nuestro pasado es grandioso [...] trasmitámoslo al porvenir, i así ganaremos cada dia terreno para la libertad, enseñando a los que han de sobrevivir a tributar culto a lo bueno i lo justo. (vii)

Aunque los valores religiosos no fueron los únicos que se usaron en las descripciones de Bolívar, donde también tenían cabida otros más tradicionales del arquetipo del héroe como el valor y la justicia, sí ocuparon un lugar prominente en los textos educativos. El conjunto de valores que caracterizaba al héroe le hacía servir como modelo moral, pero también social: "Se propone el prototipo de los que combaten heroicamente, los que sacrifican la vida por la patria para entregarse a la gloria por un magno hecho de heroísmo, por el amor entrañable a la libertad" (Acevedo y Samacá 158). Todas las virtudes del Libertador conformaban el concepto de "buen ciudadano" mencionado con anterioridad. La diferencia entre las descripciones de esta década y de la anterior es que a partir de 1880 se enfatizaron los valores morales por encima del resto, de forma que las enseñanzas

religiosas cobraban mayor relevancia. El *Compendio de la historia de la revolución de Colombia* demuestra con insistencia el valor que el concepto de “buen ciudadano” tenía para el mismo Bolívar:

Yo someto la historia de mi mando a vuestra imparcial discusion: nada añadiré para escusarla, pues que he dicho cuanto puede hacer mi apolojía. Si merezco vuestra aprobacion, habré alcanzado el sublime título de buen ciudadano, preferible para mí al de Libertador que me dió Venezuela. (195)

La actitud humilde de Bolívar es otra forma de destacar las idealizadas características del héroe, pero al mismo tiempo una manera de acercarlo al pueblo y de procurar que los ciudadanos comunes se sintieran identificados con él. Así, Bolívar se convertía en un símbolo, personificando el conjunto de valores morales y sociales que trataban de inculcarse al pueblo —civismo, acatamiento de la ley, paciencia, humildad, estoicismo, respeto— representando al hombre de origen humilde que se convirtió en héroe nacional, y por último ejemplificando los sacrificios hechos por numerosos patriotas para conseguir la independencia de Colombia y los derechos del pueblo. El bien común aparecía como el motor de sus acciones, tanto como héroe de guerra como en su faceta política una vez convertido en presidente de la Gran Colombia en 1819: “Bolívar deseaba que la Nueva Granada tuviera también representación en el Congreso, presentó el Libertador a dicho Cuerpo un proyecto de constitución adaptable a las necesidades de la época i tan liberal cuanto era posible” (196). Mediante este ejemplo, el carácter justo de Bolívar se ve aplicado a un nivel social que beneficiaba a todo el pueblo colombiano. Su interés en hacer partícipe al pueblo en las decisiones políticas denotan su generosidad y sentido de la justicia, pero también se destaca su carácter previsor y su celo democrático al mencionar que el proyecto de constitución había de ser adaptable a la época. De esta manera, se implica que Bolívar no sólo estaba preocupado por el bien de la patria y los ciudadanos de su época, sino que

pensaba en el futuro de la nación, creando leyes y sistemas que fueran capaces de ajustarse al paso del tiempo y que favorecieran también a los futuros colombianos.

Otra de las formas en que Simón Bolívar formaba parte del imaginario escolar fue como tema de obras literarias. Un texto comúnmente incluido en las lecturas para escolares colombianos durante las últimas décadas del siglo XIX era la oda de Miguel Antonio Caro “A la estatua del Libertador” (1883), la cual se encuentra desde 1846 en la Plaza de Bolívar (hasta entonces, Plaza de la Constitución). Al tratarse de una oda, Caro exaltó en ella las cualidades heroicas del libertador, pero lo hizo jugando con el punto de vista. La estatua de Bolívar fue una donación del prócer de la independencia José Ignacio París, quién la encargó al escultor genovés Pietro Tenerani. Caro describía en el poema cómo el artista italiano no se sentía fascinado por la figura del héroe al realizar su obra y verla: “¡Bolívar! No fascina / A tu escultor la Musa que te adora / Sobre el collado que á Junin domina” (*Lecturas selectas en prosa y verso* 237). El escultor italiano, ajeno a la relevancia de la figura de Bolívar para los americanos, no fue testigo de sus hazañas ni había escuchado historias de su grandeza: “No en raptos de heroísmo / No en vértigo de triunfos y esplendores / Admiró tu grandeza” (*Lecturas selectas en prosa y verso* 238). Partiendo de esa premisa, comenzaba una alabanza de las proezas del Libertador y sus características heroicas: “Con mano compasiva / (No bien á la Fortuna has hecho esclava)” (238); ¡Cielos! El Héroe de Ayacucho espira (239). Las diferentes maneras de enaltecer la figura de Simón Bolívar dentro de un discurso romántico no fueron sino un uso retórico para instigar en los educandos el amor por la patria, el sentimiento de unión nacional, y la relevancia de los valores morales, especialmente aplicados al bien común de la patria.

Bolívar no era el único héroe del que los textos escolares daban fe. La *Historia de la*

*revolución de Colombia* contiene referencias a otros personajes históricos relevantes, que en muchas ocasiones son descritos como personas devotas. De esta forma, sus hazañas eran complementadas con su espíritu religioso, haciendo que sus logros y su fe parecieran tener una relación intrínseca. En el caso de la heroína colombiana Policarpa Salavarrieta:

Entre los republicanos que en la capital servían mas eficazmente a los libres de Casanare estaba en primera línea Policarpa Salabarrieta, jóven que amaba por instinto la libertad, i que estaba resuelta a sacrificarse por el derecho del pueblo, con la fe i el heroísmo con que esas vírgenes del tiempo de las cruzadas morían por su patria i por su Dios. (*Historia de la revolución de Colombia* 171)

Salavarrieta es comparada con otras figuras heroicas femeninas de la época de las cruzadas, cuando los cristianos trataron de recuperar el control de Tierra Santa. El carácter religioso servía para describirla, pero también para establecer un paralelismo entre la historia sacra y la revolución de Colombia, definiéndola como un acto tan lícito, justificado y relevante como lo fueron las cruzadas para el cristianismo. Esta estructura es la misma que aparecía en la comparación anterior entre Bolívar y Moisés y entre el pueblo americano y el judío. Mediante dichas estructuras paralelas se conseguía elevar la historia y personajes históricos de Colombia a otro nivel al mismo tiempo que se hacía una revisión de los pilares básicos del cristianismo, ensalzando virtudes como la eficacia, el sacrificio, la persistencia, la convicción y la fe. Además, servían también para ejemplificar cómo la religión y las enseñanzas morales ocupaban un lugar prominente en las vidas de las personas y el desarrollo de las naciones.

Aunque las comparaciones y paralelismos históricos servían para transmitir un sentimiento de grandeza relacionada con Colombia, los manuales escolares trataban también de mostrar el carácter único del país para desarrollar el sentimiento patriótico entre la población. El uso de referencias naturales con este propósito en los textos

escolares es continuado durante la década de 1880. El uso propagandístico de los bienes naturales y las peculiaridades geográficas de América había existido desde tiempos de la conquista. El mismo Cristóbal Colón lo usó para conseguir apoyo y financiación para futuros viajes, al igual que otros después de él como Hernán Cortés o Fernando Pizarro. De forma similar, los editores de libros de texto hacían propaganda de las bondades de su tierra entre los niños colombianos con la intención de fomentar el sentimiento de pertenencia y orgullo, así como de legitimar la recién fundada República de Colombia:

En este proceso de modelación del hombre requerido por la nueva república [...] jugarían un papel importante no solamente la escuela, sino que a éste también contribuirían los periódicos, folletos y especialmente los libros escolares que circularon en el país durante el periodo del que nos ocupamos en este proyecto, muchos de los cuales eran portadores de un discurso en el que sobresalían el orden de la patria, la nación, la libertad y la ciudadanía, como los principales elementos del imaginario republicano que atravesó los dos primeros siglos de nuestra vida nacional. (Alarcón Meneses 105)

El libro de *Lecturas selectas en prosa y verso* contiene numerosas descripciones de lugares singulares en Colombia, igual que lo hicieron otros manuales anteriormente: “Pocas habrá, entre las maravillas de la naturaleza, que produzcan en el viajero tanta admiración como la Cueva de Tuluní, que está situada á tres leguas al sur del Chaparral, Departamento del Tolima” (105); (sobre el Salto de Tequendama) “Es preciso figurarse el Tíber despeñándose por una roca escarpada tres veces más alta que la cúpula del Vaticano, para formarse tal cual idea de este Salto...” (109); (sobre los puentes naturales de Icononzo) “No es tan notable el valle de Icononzo ó Pandi por sus dimensiones, como por la extraordinaria forma de sus rocas, que parecen talladas a mano por el hombre” (114). El carácter único de estos lugares pretendía crear en los niños una fascinación por lo colombiano que se tradujera en amor, respeto y fidelidad por su país. Al igual que ocurría en la década anterior, en ocasiones se usaba una perspectiva externa para enfatizar el valor extraordinario de tales

lugares. Sin embargo, hay una disminución en el número de descripciones de la naturaleza durante la década de 1880. El hecho podría estar relacionado con el propósito modernizador de la Regeneración y por el deseo de enfatizar mayormente las virtudes cívicas. La naturaleza y lo rural se oponían al concepto de lo moderno y al de civilización mismo. La dicotomía entre naturaleza y civilización fue un punto clave en la Latinoamérica decimonónica. En 1845, Domingo Faustino Sarmiento publicó su obra *Facundo: civilización y barbarie*. Este libro trataba de la vida de Juan Facundo Quiroga, un hombre descrito como poco refinado que se convirtió en caudillo en la primera mitad del siglo XIX en Argentina. A la vez que desarrollaba la historia del protagonista, Sarmiento presentaba la cuestión de naturaleza frente a la civilización a través de descripciones y comparaciones de América y Europa, distintos personajes (Rivadavia, Rosas, y otros), y diferentes partidos políticos. Roberto González Echevarría dice en su introducción a la obra que “al proponer el diálogo entre la civilización y la barbarie como el conflicto central en la cultura latinoamericana, *Facundo* le dio forma a una polémica que comenzó en el periodo colonial y que continúa hasta el presente” (2). La naturaleza era interpretada como un límite que separaba lo racional y lo irracional, lo ordenado y lo anárquico, lo humano y lo animal. Con el propósito de alcanzar el ideal de una sociedad moderna, ordenada y racional, “la educación se constituía en un principio básico para alcanzar la plena libertad, así como el desarrollo y la modernización de una sociedad que pretendía diferenciarse de la colonial” (Alarcón Meneses y Conde Calderón 95). Como consecuencia, las referencias a la naturaleza y lo bárbaro en los textos educativos comenzaron a decrecer.

No obstante, durante esta década comenzó a desarrollarse un uso de lo natural relacionado con la religión. Aunque desde perspectivas diferentes, los movimientos de la

Ilustración y del Romanticismo, que tanta influencia tuvieron en el pensamiento colombiano antes, durante y después de la independencia, habían relacionado el mundo natural con lo divino. La creencia de que Dios y la naturaleza son equivalentes recibe el nombre de panteísmo, una visión sostenida por pensadores desde Heráclito (535 a.C.-484 a.C.) hasta Baruch Spinoza (1632-1677). El astrónomo y pensador francés Camille Flammarion (1842-1925) publicó en 1866 una obra basada en esta visión panteísta titulada *Dios en la naturaleza*, en la que decía que “Dios no puede estar fuera del mundo, sino que está en el mismo lugar que ocupa el mundo de que es sostén y vida [...] El mundo vive por Dios, como el cuerpo obedece al alma [...] Nosotros sostenemos que Dios, infinito, está con el mundo, en cada átomo del universo. Adoramos a Dios en la Naturaleza” (35-36). Esta concepción de la naturaleza como representación física de la divinidad es la que comenzó a desarrollarse en algunos manuales escolares colombianos de la década de 1880. Un ejemplo de esta interpretación del mundo natural se encuentra en la descripción del descubrimiento de América incluida en las *Lecturas selectas en prosa y verso* (1881):

Veíanse los viajeros como perdidos en el mar: la vuelta se les figuraba imposible. [...] Una tarde, al hundirse el sol, toda la tripulación, de pie en la cubierta de las naves, entonaba al himno de Nuestra Señora ó Salve Regina. Sonaban en el tendido, ilimitado viento, las enronquecidas voces de los viejos marinos de una nación cristiana, pidiendo á la Estrella de los mares amparo en el desierto que atravesaban, vientos que llevaran las naves y la seguridad del puerto. [...] Luégo que oscureció, subió Colón á su castillo de popa. [...] Percibió de repente en la espesa tiniebla una luz [...] A la madrugada se oyó de repente un cañonazo de la Pinta, que como más velera iba adelante, anunciando la tierra; y con las dudosas luces de la aurora se alcanzó á distinguir ésta á dos leguas de distancia. ¡La América estaba presente! ¡Al fin se habían cumplido las predicciones de Colón! ¡al fin la obra providencial del descubrimiento estaba completa! (10-11)

El uso de la naturaleza en esta descripción dota a los hechos narrados de un halo casi mítico. El recuento de este hecho histórico como un acto providencial presenta una supuesta relación directa entre los fenómenos naturales y los eventos históricos, una

situación de causa-efecto entre el rezo y el descubrimiento de América. La niebla simboliza el estar perdido y sin rumbo, por lo que la coincidencia del primer atisbo del Nuevo Mundo con la aurora implica un nuevo amanecer para aquellos marineros y para el mundo, no sólo literal sino simbólico. Se implica que el descubrimiento de América significa una nueva era, un evento que saca al mundo de las tinieblas y lo introduce en una nueva etapa brillante y llena de esperanza. A través de las descripciones en las que Dios parecía controlar la naturaleza para mandar un mensaje, América se presentaba como un milagro o un regalo divino. Esta idea da continuidad a los ejemplos anteriores en los que se identificaba a Bolívar como un Moisés, al pueblo americano como el elegido de Dios, a las revoluciones independentistas como cruzadas, y ahora a América como la tierra prometida. El lenguaje grandilocuente, las exclamaciones y el contenido providencial transmitían una idea de grandiosidad que creaba un pasado admirable y mitificado, y estimulaban la fe en un futuro prometedor.

Sin embargo, el principal objetivo de los contenidos religiosos era el establecimiento de un patrón de comportamiento y una serie de valores morales para los niños. Además de incorporar este mensaje en los recuentos heroicos y las descripciones del mundo natural, los textos escolares incluían lecturas que trataban concretamente sobre asuntos morales. Las lecturas que componían el manual de *Lecturas en prosa y verso para los alumnos de las escuelas de Colombia* eran en su mayoría textos literarios de autores consolidados, por lo que su selección estuvo también determinada por los criterios del gobierno con respecto a la instrucción: “Desde Comenio, Rousseau y Locke, se aceptaba que los primeros aprendizajes determinarían, en alta medida, la posterior condición del individuo; por ello, el qué, el cómo y el quién se tornó tan importante” (Cardoso Erlam 135). Este manual sólo



incluyó cuatro textos que fueron compuestos específicamente para fines escolares: El descubrimiento de América, Las cinco grandes batallas (Boyacá, Carabobo, Pichincha, Junín y Ayacucho), Caridad, y la lectura y recitación final. La mayoría de las lecturas pertenecientes a la parte de prosa pueden clasificarse dentro de dos categorías: patrióticas y religiosas. Por otro lado, las lecturas en verso tenían generalmente un carácter moralizador.

De entre las lecturas en prosa destacan selecciones como el “Sermón del monte” del evangelio de San Mateo, las obras de Jean-Jacques Rousseau “Jesucristo” y “El suicidio,” “Mi primera sensación benéfica” de José Somoza, y la “Oración de la tarde” de Chateaubriand. La inclusión de un pasaje bíblico como el “Sermón del monte” en un texto escolar es significativo ya que se trata específicamente de un código de comportamiento o un conjunto de normas básicas pronunciadas por Dios mismo a través de su hijo Jesucristo, lo cual contribuye al objetivo de formación de ciudadanos morales que tenía la instrucción pública de esta época. El sermón incluye las llamadas bienaventuranzas, o frases en las que se enumeran las virtudes de aquellos que serán recompensados por Dios:

¡Bienaventurados los pobres de espíritu; porque de ellos es el Reino de los Cielos!  
¡Bienaventurados los mansos; porque ellos poseerán la tierra!  
¡Bienaventurados los que lloran; porque ellos serán consolados!  
¡Bienaventurados los que hán hambre y sed de justicia; porque ellos serán hartos!  
¡Bienaventurados los misericordiosos; porque ellos alcanzarán misericordia!  
¡Bienaventurados los de limpio corazón; porque ellos verán á Dios!  
¡Bienaventurados los pacíficos; porque hijos de Dios serán llamados!  
¡Bienaventurados los que padecen persecución por la justicia.; porque de ellos es el Reino de los Cielos! Bienaventurados sois, cuando os maldijeren, y os persiguieren, y dijeren todo mal contra vosotros, mintiendo, por mi causa. (61-62)

Las bienaventuranzas son una síntesis de los principios ideal de vida cristiano, que durante la Regeneración se convirtió también en el ideal cívico. Los postulados cristianos se interpretaron como la base moral y cívica de los ciudadanos, por lo que las

bienaventuranzas se convertían en un código de comportamiento. Por una parte, se ensalzan valores como la humildad, la justicia, la misericordia y la honestidad, los mismos que se habían destacado en los héroes que se utilizaban en los manuales escolares. Por otra, al igual que al hablar de los héroes se enfatizaba la idea de que algunos de los más importantes provenían de los estratos más bajos de la esfera social, las bienaventuranzas ofrecían la promesa de un futuro mejor a los marginados y los que sufrían, sembrando así una semilla de esperanza —pero también una manera de establecer control— en las mentes de aquellos estudiantes colombianos que se encontraban en este tipo de situación. La inclusión de las clases sociales más bajas en el imaginario escolar proporcionaba una sensación de pertenencia y contribuía a la homogenización del pueblo.

Dos de los textos en la sección de prosa de este manual estaban firmados por Jean-Jacques Rousseau, el filósofo e intelectual ilustrado de Ginebra (1712-1778). La filosofía de Rousseau fue una de las principales influencias de la Revolución Francesa de 1789 y sus ideas han mantenido su relevancia a través de los siglos. Rousseau mostró un claro interés por la educación en obras como *Émile, ou De l'éducation* (1762), un tratado en el que discutía temas relacionados con el hombre y la educación en relación con la sociedad y que inspiró el sistema de educación francés tras la revolución. El sistema sugerido por Rousseau favorecía el desarrollo de la naturaleza humana (innatamente buena en su opinión) a pesar de que se encontrara en medio de una sociedad corrupta. Dentro del contexto colombiano, un pueblo dividido entre federalistas y centralistas, con múltiples guerras civiles a sus espaldas tras pocas décadas de independencia, las ideas de pensadores como Rousseau alcanzaban un significado incluso mayor. Rousseau fue además diferente de otros intelectuales ilustrados en cuanto a que él sí era deísta y defendía la necesidad de

la religión para el bien de la sociedad. En términos pedagógicos, era un modelo perfecto para los estudiantes de acuerdo con los parámetros regeneradores: una figura destacada durante la edad de la razón y que al mismo tiempo defendía los ideales religiosos que defendía el gobierno colombiano de la época. Su ambivalencia como hombre ilustrado y religioso se ajustaban a la perfección a la filosofía neotomista que comenzó a impregnar los textos escolares. Esta visión se vislumbraba en las primeras líneas de su obra “Jesucristo:”

La majestad de las Escrituras me asombra; la santidad del Evangelio habla á mi corazón. Ved los libros de los filósofos, con toda su pompa; ¡qué pequeños son en comparación de éste! ¿Y podrá creerse que ese libro, á un tiempo mismo tan sublime y tan sabio, sea obra de los hombres? [...] Cuando Platón pinta á su justo imaginario, cubierto del oprobio del crimen y digno de las recompensas de la virtud, retrata facción por facción á Jesucristo. (69-70)

En este ensayo, Rousseau demostraba su conocimiento histórico a través de la mención de personajes y eventos. De entre las figuras que utiliza, Sócrates es una de las más destacadas y lo compara con Jesucristo en diferentes aspectos. De Sócrates decía que muchos pensaban que inventó la moral, pero a través de ejemplos defendía que él únicamente dijo lo que muchos antes de él habían hecho y puso lecciones a estos ejemplos. Sin embargo, decía de Jesucristo: “¿Pero en dónde había aprendido Jesús entre los suyos esa moral excelsa y pura de que dió lecciones y ejemplo?” (70). Rousseau trataba de engrandecer la figura de Jesucristo describiéndolo como un autodidacta moral, pero también implicaba que existía una causa-efecto que dictaba que un buen comportamiento era fruto de la repetición, la observación, o la buena educación. La idea de que la moral cristiana era la base de la moral cívica tuvo como consecuencia que se prestara mayor atención a la figura de Jesucristo como hombre y no sólo como hijo de Dios. A través del enaltecimiento de sus virtudes, como la obediencia, la paciencia y el estoicismo, se le propone como modelo de virtud cristiana y cívica, que se veía también complementada por su entrega por los demás

y su búsqueda del bien común. De esta forma, Jesucristo comenzó a sustituir a los héroes tradicionales paulatinamente, hasta que en la década de 1890 y bajo el gobierno de Núñez se convirtió en el único modelo digno de ser imitado.

Otro de los escritos de Rousseau incluidos en esta obra es “El suicidio,” en el que defendía la visión católica de esta acción que era algo moralmente inaceptable. Llama la atención que se incluyera un texto de esta temática en un libro para niños. El hecho sugiere que quizás la penosa situación económica en la que se encontraba un gran número de colombianos hizo que el suicidio se convirtiera en una salida común para muchos de ellos. También puede tener relación con la visión estética romántica presente en obras como *Las cuitas de joven Werther* (1774) de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), que ya en Europa había provocado una oleada de suicidios que imitaban al protagonista de la novela. Si ese era el caso, la inclusión de este texto en los manuales escolares denota el carácter preventivo de la educación y su función como código de conducta. En este escrito sobre el suicidio, Rousseau defendía que el hombre debía ser responsable de su propia felicidad: “No digas, por tanto, que la vida es un mal, pues depende de ti que sea un bien” (102). De esta manera, ponía el destino en manos de cada hombre y subrayaba su capacidad de agencia. Por último, al relacionar Rousseau la temática del suicidio con el efecto que puede tener en otras personas, se retoma la noción de bien común, que es otro de los principios de virtud cívica que trataban de inculcarse en los ciudadanos:

Quando te sientas tentado á salir de ella [la vida], dí interiormente: “Voy á ejecutar una buena acción antes de morir,” y después ve á buscar algún pobre á quien socorrer, algún desgraciado á quien consolar, algún oprimido á quien defender ; y si esta consideración te contiene hoy, esa misma te contendrá mañana, y pasado mañana, y siempre. (102)

La ayuda al prójimo resalta las nociones de “buen ciudadano” y de “bien común” que se encontraban en otras lecturas, reforzando el sentido de comunidad e interdependencia que predicaban los manuales escolares.

La solidaridad y la ayuda al prójimo son también el tema central del escrito de José Somoza “Mi primera sensación benéfica.” En esta historia, el narrador habla de sus travesuras cuando era niño y de cómo a veces eran más crueles que las de otros chiquillos de su edad. Un día, mientras hacía una de tales travesuras, el niño se vio involucrado en una situación que le permitió ayudar a un reo inocente y salvar su vida: “Yo no cabía de gozo, me veía acariciado y fuera de un pupilaje en que me había metido por travieso. Pasmábame el que ser bueno fuese tan fácil y tan agradable” (76). Historias como ésta, transmitían a los estudiantes la idea de que ayudar a los demás no sólo era bueno para otros, sino confortante para uno mismo, que está relacionada con la visión orgánica de la sociedad que compartían Núñez y Caro. Desde el punto de vista político, una sociedad en la que prevalece la colaboración y la idea de comunidad permanece unida, y la consecución de una unión social era una de las principales prioridades del gobierno regenerador.

A partir de 1880, comienza a ser difícil separar los textos de corte patriótico de aquellos de carácter religioso. El sistema regenerador no barajaba la posibilidad de un ciudadano patriótico pero no religioso, por lo que las enseñanzas morales cristianas eran un pilar básico en la construcción del ciudadano ideal. Este concepto recuerda las palabras de Bolívar en el Congreso de Angostura de “moral y luces son los polos de una república.” Por esta razón, no es de extrañar que la lectura “Amor de la patria” del patriota italiano Silvio Pellico (1789-1854) fuera una de las más frecuentemente usadas en los libros de lecturas. Esta obra defendía firmemente la visión de un ciudadano patriota y religioso y

ofrecía parámetros para identificar a falsos o malos patriotas:

porque el ser despreciadores de la religión y las buenas costumbres y amar dignamente la Patria, son cosas incompatibles [...] Sí un hombre vilipendia los altares, la santidad del matrimonio, la decencia, la probidad, y grita: ¡Patria! ¡Patria! no le creais, porque ése es un hipócrita de patriotismo y mal ciudadano. (*Lecturas selectas en prosa y verso* 73)

A través de la inclusión de este tipo de textos en los manuales escolares, el gobierno regenerador trató de formar una nueva mentalidad entre los jóvenes colombianos que relacionara de manera intrínseca la moral cristiana con el sentimiento patriótico, los cuales eran conceptos inseparables según la ideología política vigente. Se trataba también de una forma de atacar la ideología liberal que había regido en Colombia durante décadas y contra la cual se alzó el sistema de la Regeneración. Los liberales se declaraban tan patriotas como los conservadores, pero no aceptaban la intervención en la vida política ni su control del sistema educativo. El sistema regeneracionista, aunque estaba parcialmente basado en políticas liberales moderadas, se fundamentó en la religión como uno de sus pilares más sólidos. Al considerarla una herramienta esencial en el desarrollo de un sistema de valores para los ciudadanos con una fuerte base moral cristiana, los políticos de la Regeneración vincularon el sentimiento religioso con el sentimiento patriótico. A través de la educación, se estableció la idea de que tal vínculo era inquebrantable, y que rechazar uno de esos aspectos conllevaba irremediablemente despreciar el otro. Los textos escolares se convirtieron en la principal manera en que el gobierno podía comunicarse con los jóvenes colombianos y en “los que preparaban a los actores del proyecto modernizador, quienes hallarían en éstos las nuevas normas, valores, costumbres que terminarían modelando al hombre soñado: al ciudadano” (Alarcón Meneses y Conde Calderón 105).

La década de 1880 fue una de transición para la vida sociopolítica colombiana. Los numerosos y profundos cambios que se dieron en el país fueron el comienzo de un nuevo sistema que se establecería más firmemente a partir de la siguiente década. Sin embargo, la muerte de Rafael Núñez y las guerras civiles tendrían un impacto decisivo en el desarrollo del sistema regenerador. Con la ausencia de Rafael Núñez, Miguel Antonio Caro se convirtió en el principal representante del sistema, llegando a convertirse en presidente de Colombia. Este evento puede considerarse el punto crucial de la fusión entre la esfera política y la letrada en la Colombia de finales del siglo XIX.

## Capítulo IV

### Década de 1890: consolidación de la Regeneración.

La última década del siglo XIX en Colombia empezó, en términos políticos, igual que la anterior había terminado, es decir, con Rafael Núñez como presidente electo pero con otra persona haciendo las labores de jefe de gobierno. Carlos Holguín Mallarino estuvo a cargo de la presidencia de Colombia hasta 1892, cuando se llevaron a cabo nuevas elecciones. El decrepito estado en el que se encontraba el partido liberal parecía indicar que no serían unas elecciones reñidas, y “como era evidente que Núñez sería reelegido para la presidencia, todo el debate se hizo alrededor del candidato a la vicepresidencia” (Jaramillo Agudelo 617). La relevancia de quién iba a ocupar este puesto residía en el conocimiento de que la salud de Núñez no iba a permitirle gobernar, como venía ocurriendo desde 1888, por lo que el vicepresidente sería el verdadero líder de la nación.

Como se había previsto, Rafael Núñez ganó las elecciones, convirtiéndose en el presidente más reelecto en la historia de Colombia hasta nuestros días. El hombre a quien decidió llevar como vicepresidente en su candidatura fue el intelectual y artífice de la Constitución de 1886 Miguel Antonio Caro. El periódico *El Colombiano*, de corte conservador y dirigido por el futuro presidente Miguel Abadía Méndez (1867-1947), expresó su apoyo a la candidatura Núñez-Caro:

La bandera que lleva inscritos los nombre de Núñez y Caro, los dos más ilustres caudillos de la Regeneración, es una bandera que honra a los que por convicción la



siguen y la defienden, y que alcanzaría a dignificar aun la derrota sufrida por ella... Al aclamar la candidatura del señor Caro, obedecemos a muy elevados móviles. Ante todo, como jóvenes, nos impulsa la gratitud. ¿Quién ha enseñado a la actual generación el verdadero credo de la política cristiana? El señor Caro. (Henaó 330)

Mientras Caro se ocupó de las labores gubernamentales, Núñez permaneció en su residencia en Cartagena, desde donde “él todo lo dirigía, pero los años poco a poco minaban su existencia” (Arteaga y Arteaga 326). Rafael Núñez murió finalmente en septiembre de 1894 a causa de un derrame cerebral. Autores como Alfredo Tomás Ortega (1854-?), Rubén Darío (1867-1916) y el que sería posteriormente presidente de Colombia, Marco Fidel Suárez (1855-1927) dedicaron poemas a la muerte del cuatro veces presidente.

A pesar de la muerte de Núñez, Caro nunca utilizó el título de presidente, sino el de vicepresidente encargado del poder ejecutivo, como muestra de su respeto por el creador de la Regeneración. El mandato de Caro se rigió por los mismos parámetros regeneradores con los que se había hecho desde la aprobación de la Constitución de 1886. Incluso se puede decir que llevó a niveles represivos el control gubernamental, ya que durante su gobierno “con el pretexto de conjurar desórdenes desterró ciudadanos, suprimió periódicos, allanó imprentas y hostilizó hasta el último extremo a los liberales” (Arteaga y Arteaga 326). En pocos años, la política de la Regeneración se hizo cada vez más autoritaria, controladora y conservadora. A pesar del peligro que podía conllevar, hubo quienes se rebelaron abiertamente en contra de este sistema, como por ejemplo el caricaturista Alfredo Greñas (1857-1949), quien criticaba principalmente la censura de la prensa y la falta de libertades de los ciudadanos. Su incisiva ironía lo llevó a la cárcel y más tarde al destierro. De entre sus caricaturas, destaca la que Greñas llamó “escudo de la Regeneración,” publicado en *El Zancudo* en 1890:



El dibujo es una versión del verdadero escudo de Colombia. Las nueve calaveras arriba representan los nueve departamentos en que estaba dividido el país. En lugar del cóndor andino del original, en el que aparece con alas desplegadas y una corona de laurel, la caricatura presenta un buitre encadenado. En lugar de la bandera de Colombia, Greñas utilizó una bandera con una calavera y tibias, una cruz y escapularios en los extremos, enfatizando el conservadurismo religioso del régimen regenerador. La parte central del escudo sustituía la granada de oro y los cuernos de la abundancia con oro y frutas por calaveras y tibias, el gorro frigio por el birrete de un sacerdote y el estrecho de Panamá con sus barcos por un cocodrilo atacando el estrecho, aludiendo al fracaso del proyecto de Ferdinand de Lesseps en 1889 de construir el Canal de Panamá. Finalmente, en lugar de la cinta sostenida por el cóndor que reza “Libertad y Orden,” dos garras sostienen una que dice “ni libertad ni orden.” Críticas como la de Greñas ejemplificaban la forma de sentir de muchos colombianos que no estaban de acuerdo con las reformas regeneradoras y con las maneras en que se llevaban a cabo. Sin embargo, pocos eran los que tenían la posibilidad de hacer resonar tales críticas en los medios, debido principalmente a la censura

gubernamental. De hecho, Greñas fue desterrado poco después de la publicación de esta caricatura.

La controversia política era tal que se abrieron brechas incluso dentro del mismo partido nacional,<sup>14</sup> igual que había ocurrido a finales de la década de 1870 dentro del partido liberal. Los conservadores se dividieron entre nacionalistas e históricos. Los primeros eran aquellos a favor del gobierno y que veían en Caro a su líder ideológico. Además, estos nacionalistas “querían simbolizar la alianza efectuada en 1885 entre los conservadores y los liberales nuñistas pero con miras absorbentes: que toda la nación obedeciera, sin distinción de colores políticos, la suprema voluntad del señor Caro” (Arteaga y Arteaga 327). Por otro lado, los denominados históricos proclamaban representar el verdadero ideal conservador, sin ningún tipo de mezcla con la filosofía liberal.

La división dentro del sector conservador contribuyó a que el partido liberal resurgiera tras su casi completa disolución después de la guerra civil de 1884-85. El antiguo presidente Santiago Pérez Manosalva, expatriado voluntariamente entre 1885 y 1891, volvió a Colombia para ejercer de jefe del liberalismo. Sin embargo, Caro le desterró en 1895 porque pensaba que su oposición al gobierno era una amenaza para la seguridad del Estado. De esta manera, Caro “privó a aquel partido de sus jefes más moderados y lo dejó en manos de los belicistas” (Jaramillo Agudelo 618), lo cual dio pie a la insurrección liberal de 1895. El general Gabriel Vargas Santos se puso al frente de los liberales, quienes se lanzaron a la batalla contra las fuerzas del gobierno sin preparación alguna, e incluso sin

---

<sup>14</sup> Éste es el nombre que la coalición conservadora-liberal tomó en 1886. Sin embargo, los liberales fueron perdiendo paulatinamente su poder y ya durante la presidencia de Caro prácticamente no había un componente liberal dentro del grupo.

el apoyo de todas las figuras del liberalismo. La falta de planificación y organización en sus ataques hizo que los rebeldes fueran derrotados rápidamente. El conflicto comenzó en enero de 1895 y en menos de dos meses el gobierno ya había vencido a los insurrectos. Sin embargo, la falta de organización de los liberales no fue la única causa de su derrota, sino que también había otros factores:

hacer la guerra contra el gobierno se había hecho mucho más difícil que antes, cuando era posible contar con el apoyo de algunos ejecutivos nacionales [...] La constitución del 86, al eliminar el federalismo, había hecho imbatible al gobierno en una guerra civil: nadie podía ya competir con éste en cuanto a armamento, recursos financieros y posibilidades de reclutamiento. (Jaramillo Agudelo 618)

El régimen controlador y totalitarista de Caro probó a través de su victoria en este conflicto el poder que había alcanzado el gobierno colombiano y la dificultad de hacer algo en su contra. La guerra supuso el golpe de gracia del partido liberal, que quedó una vez más devastado por las fuerzas conservadoras. Su creciente irrelevancia política se inició en la década anterior y quedó demostrada mediante el hecho que “Entre 1880 y 1904, el partido liberal sólo logró elegir dos representantes a la Cámara, uno en cada período parlamentario y ni un solo senador” (Tirado Mejía). Tras la guerra, el gobierno de Caro siguió su curso como lo había hecho hasta entonces, “intransigente, intolerante, con exclusión total del elemento liberal” (Arteaga y Arteaga 327).

La insignia del gobierno de Caro fue la autoridad, que iba generalmente de la mano de la religión, ya que para él “la voz de la Iglesia católica es la autoridad para todos los campos del pensamiento —el teológico, el filosófico, el científico, el político” (Sierra Mejía 12). El incremento de la presencia de la iglesia en la vida pública se había hecho más evidente desde la firma del Concordato de la Santa Sede, las procesiones religiosas eran el único espectáculo al que el pueblo tenía acceso, y la censura llegó a hacer que se quitaran

de los escaparates de Bogotá las piernas y bustos de cartón que anunciaban medias y corsés por ser considerados inmorales (Arteaga y Arteaga 327). El autoritarismo conservador de la Regeneración fue uno de los principales objetivos de las críticas de los que se oponían a este sistema. Uno de los intelectuales atacados por su abierto rechazo al regeneracionismo nuñista fue el escritor y periodista José María Vargas Vila (1860-1933). Vargas Vila creció durante el período liberal radical, un hecho que marcó su carácter. Su padre había sido general y estaba luchando junto a Tomás Cipriano de Mosquera en la guerra civil de 1860 cuando Vargas Vila nació. Curiosamente, el general Gabriel Vargas Santos, que lideró a los liberales en la insurrección de 1895, también era familiar lejano suyo. El liberalismo radical fue, pues, para Vargas Vila un aspecto central de su vida, tanto en la familia como en el contexto en los que creció. Sus ideas eran libertarias, casi anarquistas; defendía la libertad y la justicia de los pueblos, y su fuerte actitud crítica hizo que el presidente Rafael Núñez pusiera precio a su cabeza, por lo que Vargas Vila decidió exiliarse a Venezuela en 1886. Nunca más pudo volver a Colombia, excepto para una breve visita en 1924, cuando se encontraba de gira por América Latina y quiso visitar Bogotá; sin embargo, “al conocer duras diatribas contra él, especialmente del clero, sólo llega hasta Barranquilla. Los curas ofrecían desde los púlpitos llamas eternas a quienes leyeran sus libros, lo cual hizo que volvieran a venderse con fuerza” (Valencia Jaramillo). Vargas Vila no sólo criticó la Regeneración como sistema político, sino que también mantuvo un fuerte espíritu anticlerical que acabó ganándole el odio de la Iglesia. Una de las obras en las que criticó más directamente a los artífices de la Regeneración fue *Los césares de la decadencia* (1907). En ella dice de Núñez que “al abandonar las ideas liberales, no se dignó abrazar las ideas conservadoras; les entregó el país y no les entregó su corazón; implantó la Religión

Católica, y permaneció fuera de ella; vivió y murió Ateo” (55-56), palabras que atacaban la falta de implicación del cuatro veces presidente que pasó la mayor parte de sus presidencias lejos de la capital y relegando en otros sus funciones. En las páginas dedicadas a Núñez, la palabra “tiranía” y otras variantes se repiten constantemente, concluyendo su ataque al presidente de la siguiente manera: “ya, no hay Patria, pero aún hay Tiranía: ésa es su Obra” (61). La misma palabra, tiranía, es repetida también en las páginas sobre Miguel Antonio Caro: “Caro pertenece a la raza enojosa de los tiranos letrados y la legión rencorosa de los tiranos austeros” (63). Vargas Vila también se mofaba del aspecto intelectual de Caro como lingüista al decir que “hubo dos cosas inseparables de él: la Tiranía y la Gramática [...] para él, un adverbio, era más importante que un hombre [...] durante su Gobierno los liberales tuvieron el triste consuelo, de ser fusilados con todas las leyes gramaticales, a falta de otra leyes...” (65-66). Estas palabras denotan el desprecio por la figura de Caro, tanto el intelectual como el político, por su carácter intransigente y antiliberal que se oponía por completo a las ideas liberales de Vargas Vila. El escritor bogotano también plasmó en sus obras de ficción su ideología sociopolítica y su rechazo de los valores conservadores y los religiosos. La novela *Flor de fango* (1895) refleja tales ideas a través de la historia de una maestra, Luisa, recién graduada de la Escuela Normal. La muchacha, de origen humilde, entra a trabajar en casa de una familia adinerada como instructora de dos niñas, Sofía y Matilde. A pesar de las apariencias de corrección y virtud, la familia de don Crisóstomo de la Hoz esconde rasgos inmorales y viles: don Crisóstomo trata de violar a Luisa en diferentes ocasiones, su esposa doña Mercedes es una fanática religiosa sin valores morales (de hecho, su hijo mayor fue fruto de una aventura con un cura) que odia a Luisa, al igual que lo hace su sobrina Matilde, celosa de su belleza. A pesar de que Luisa es una muchacha

honrada y virtuosa, su hermosura se convierte en su cruz. Tras abandonar la casa de la familia De la Hoz y volver con su madre, ambas se ven obligadas a irse a otro pueblo debido a los rumores sobre ella que comienzan a extenderse. Doña Mercedes cuenta cómo Luisa trató de seducir a su esposo y a su hijo, sabiendo que su posición social le aseguraba que su versión de los hechos será creída por encima de la defensa de Luisa. No obstante, la distancia no pone fin a los problemas de la joven ya que el cura del pueblo donde terminan se obsesiona también con ella y llega a tratar de violarla en la iglesia misma. Luisa logra escapar, pero el cura tergiversa los hechos desde el púlpito, haciendo que el pueblo acabe odiando a la muchacha e incluso trate de apedrearla. La madre de Luisa muere en extrema pobreza y la joven acaba enferma y sola en un hospital. Al borde de la muerte, un cura se niega a darle la extremaunción si no confiesa su pecado de haber tratado de seducir a un hombre casado y a un cura. Luisa se niega a hacerlo y muere sin recibir los sacramentos, sola, pobre, y rechazada por la sociedad. La novela es un ataque a la Iglesia y a la aristocracia conservadora y deshonestas, pero también es una apología de la inutilidad de la educación en una sociedad corrupta que se deja guiar por el fanatismo religioso y en la que “virtud” es sólo una palabra. Aunque la novela se publicó en 1895, la acción de la trama tiene lugar durante la década de los 70. La Escuela Normal de Bogotá en la que se educó Luisa fue uno de los grandes logros de las reformas educativas del gobierno radical que Vargas Vila apoyaba. Luisa, como fruto de este sistema, simboliza la verdadera honradez y la honestidad. Sin embargo, como se describió en el capítulo anterior, los conservadores cambiaron por completo el sistema educativo una vez que llegaron al poder y criticaron al que los radicales había instaurado por ser inmoral y no contar con la religión como base de las enseñanzas. No obstante, los personajes pertenecientes a la esfera conservadora en la

novela de Vargas Vila, la familia De la Hoz y los distintos curas, son los que muestran en la novela una falta de valores y tal grado de deshonestidad que causan la ruina de la protagonista. El mensaje implícito de este análisis sugiere que el sistema educativo de los radicales no fracasó por sí mismo, sino que fue la corrupción conservadora la que lo hizo decaer. El hecho de que Vargas Vila escogiera a una maestra como personaje central de su novela y la educación como vehículo de sus críticas refleja la relevancia del tema en la Colombia de finales del siglo XIX.<sup>15</sup>

La educación había vuelto a manos de las comunidades religiosas gracias a la Constitución de 1886 y al Concordato. Tanto Núñez como Caro insistieron en que Colombia era una nación mayoritariamente católica, y que por lo tanto la educación del pueblo debía tener una base religiosa. Esto no suponía únicamente un mayor control del sistema de instrucción pública por parte de la iglesia, sino que también implicaba el establecimiento de la doctrina católica como base del pensamiento de los educandos. El artículo 13 del Concordato establecía que “el Gobierno impedirá que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas y, en general en todos los ramos de instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la Iglesia” (Art. 13), lo cual significaba no sólo que la religión era parte del currículum educativo, sino que la doctrina católica era la que regulaba los contenidos de las demás asignaturas. Las medidas políticas y legislativas que incrementaron el poder de la Iglesia en Colombia desde finales de la

---

<sup>15</sup> Esta novela no es el único ejemplo de la literatura latinoamericana decimonónica en el que la educación es el hilo conductor de una historia de ficción en la que se lleva a cabo una crítica social. En 1888, Mercedes Cabello de Carbonera publicó en Perú *Blanca Sol*, cuya trama gira alrededor de la educación de una joven. La educación que ella recibe no se basa en la moral sino en las apariencias y el materialismo, lo cual convierte a la protagonista en una víctima del sistema destinada a la desdicha.



década de 1880 “confirieron a la Iglesia Católica el papel de ser el principal elemento de cohesión del orden social. Este hecho ocasionó que tanto el Estado como la misma Iglesia, vieran que la crisis de la sociedad colombiana se debía a un conflicto religioso y moral que debía ser corregido con el progreso religioso” (Malagón Pinzón 11). Esta concepción del aspecto religioso como la clave para la unión y el orden social fueron los que determinaron la creciente inclusión de la religión en todos los ámbitos del sistema educativo y causó que los textos escolares de todas las asignaturas contuvieran numerosos elementos religiosos que no eran necesariamente pertinentes al tema a tratar.

La religiosidad prevalente en el discurso manualístico de la última década del siglo XIX colombiano añadió un componente providencial que transmitía la idea de que todo lo sucedido y aún por suceder formaba parte de un plan divino diseñado por Dios. El descubrimiento de América, como ya había ocurrido anteriormente, fue objeto de idealización tanto en libros de historia como de lectura. Este episodio histórico es narrado en tono grandilocuente con una intención propagandística que trataba de captar la atención de los estudiantes:

La Divina Providencia quiso que el hábil marino Cristóbal Colón fuera el descubridor de la América. Persuadido él de la redondez de la tierra, comprendía que atravesando el Océano Atlántico, llegaría a la India (Asia). [...] Durante la larga navegación se desesperaron los tripulantes, creyéndose perdidos en ese inmenso y desconocido mar. Se sublevaron contra Colón, para obligarlo á devolverse; intentaron matarlo. Pero él, lleno de fe en Dios, y en vista de algunas señales que indicaban la proximidad de tierra, pidió, y le concedieron plazo de tres días para regresar, si no se conseguía algún descubrimiento. [...] El 12 de Octubre de 1492 quedó descubierta la América. (*Compendio de historia de Colombia* 11-12)

Colón fue de nuevo una de las figuras idealizadas en los libros de texto de esta época. En lugar de ser visto como el causante primero de todos los males que siguieron a la llegada de los españoles, se le consideraba un héroe, una especie de elegido divino para llevar a cabo

el gran designio de descubrir América. Aunque la historia sea supuestamente un recuento objetivo de hechos pasados, el rasgo de narrativización ficcional prima sobre el plano factual. A pesar de esta clara narrativización, los historiadores que compilaban estos textos solían incluir en el prólogo una explicación de las múltiples fuentes usadas para escribir el manual, queriendo demostrar objetividad y profundidad de investigación.

La narración del descubrimiento de América como hecho providencial originaba a su vez una visión de la tierra como un paisaje edénico. Un ejemplo de esta noción es el poema “La bandera colombiana” de José Joaquín Ortiz, incluida en el *Libro de lecturas escogidas en prosa y verso* (1891):

Dios quien hizo salir de las regiones  
Al aterido polo más cercanas,  
De bárbaros innúmeras legiones,  
Y al Mediodía encaminólas cuando  
Quiso purgar la tierra  
Con la espantosa plaga de la guerra.  
Y cuando, lleno de clemencia, quiso  
Dar una muestra de su amor profundo  
Mostrando al Viejo Mundo  
Este, hasta allí, velado Paraíso;  
Llamó á Colón, y le mostró la senda  
De América al confín del Océano (304)

Este pasaje muestra cómo América es identificada con el paraíso y vista como un símbolo del amor de Dios por los hombres, a quienes se la muestra como una especie de regalo. La contraposición entre América como regalo y la plaga de la guerra como castigo ejemplifican y enfatizan el poder absoluto de Dios, capaz de castigar con males enormes, pero también recompensar con bienes indescriptibles. De acuerdo con esta visión, América se convertía en un tesoro divino. El *Compendio* no sólo relaciona a América con la divinidad a través del descubrimiento, sino que las descripciones de la tierra en otros eventos enfatizan esta conexión, como por ejemplo lo sucedido tras el desembarco de Colón: “allí celebró la

primera misa el Padre Pérez, bajo las ramas de unos árboles” (12). La referencia a las ramas de los árboles resulta aparentemente innecesaria, especialmente en un libro de historia, que no necesita de las florituras propias de las lecturas literarias. Esta adición no es una coincidencia, sino un símbolo que cobra sentido dentro del marco del uso de la naturaleza con el fin específico de conectarla con Dios. La misa que tuvo lugar bajo las ramas simbolizaba cómo la naturaleza daba la bienvenida y acogía al cristianismo recién llegado de Europa.

Este manual de historia contiene una recitación tras cada una de las lecciones. Dicha recitación resume brevemente la lección o hace alusión a alguno de sus contenidos más importantes. Por lo general, tiene un tono más literario que histórico, siendo a veces fragmentos de obras de escritores famosos. La recitación que sigue la lección sobre el descubrimiento de América dice así:

Era una noche de Octubre, el cielo, como un pabellón negro bordado de diamantes, cobijaba á la tierra, y en el desconocido, vasto y solitario océano reinaba un silencio solemne, que solo era interrumpido de cuando en cuando por el monótono chocar de las lonas en los mástiles\_ \_ \_ y en aquel instante la América, envuelta en un manto de tinieblas, se hallaba frente á frente de la audacia y el genio que la andaba rastreando. ¡Al otro día, cuando el sol brilló en Oriente, la América estaba descubierta! (16)

La descripción melodramática de las horas que precedieron el descubrimiento del nuevo mundo contiene más elementos híper-románticos que realistas. El ambiente acompaña la solemnidad y grandeza del momento, parece como si el mundo se estuviera preparando para revelar un secreto a aquellos que lo estaban buscando. Tal uso de la naturaleza rememora los escritos románticos en los que el paisaje está acorde con la acción, no como escenario sino casi como un personaje más. Este relato del descubrimiento provoca el mismo sentimiento en el lector, para el que la naturaleza está literalmente viva y tiene

consciencia de lo que está a punto de ocurrir. A través de este tipo de descripciones, América se siente más que nunca como la tierra prometida. De hecho, enfatizando el carácter único de América, una de las recitaciones posteriores exclama:

Repara! Aunque la América recuesta  
Sus sierras y sus montes al ocaso,  
Y sus ríos mayores buscan paso  
Al mar que brama en la ribera opuesta,  
Esta es la sola tierra conocida  
Que al uno y al otro mar les da salida. (65)

Las descripciones que siguen al relato del descubrimiento no hacen sino insistir en lo extraordinario de esta naturaleza: “Sabedor Heredia de las riquezas de los indios de aquella comarca, salió con expediciones y recogió tanto oro, que a cada soldado le tocaron en la distribución 6,000 ducados. La expedición que siguió por el río Sinú, halló sepulcros llenos de riquezas y un suntuario que valía 15,000 ducados” (22). La tierra aparece, una vez más, como proveedora de riquezas que superan lo que cualquiera de los conquistadores hubiera podido imaginar. Al mismo tiempo, este pasaje contiene un mensaje implícito de carácter político al indicar que los españoles saquearon todo a su paso, incluyendo sepulcros y construcciones religiosas, sin ningún tipo de control o respeto. Este hecho hacía que la rebelión de América en contra de España y su liberación quedaran legitimados tras haber sufrido grandes abusos desde el comienzo de la Conquista.

No obstante, el oro no era la única riqueza de Colombia. Más adelante en el texto, se narra la separación de las gobernaciones de Quito y Popayán. De acuerdo con el relato, Sebastián de Benalcázar, a quien habían concedido Popayán, “regresó [...] trayendo personas notables, entre ellas misioneros mercedarios; además trajo varias razas de animales y semillas de plantas y árboles”(35). Otro gobernador, Jerónimo Lebrón, “emprendió viaje al territorio de Cundinamarca llevando más de 300 hombres, las primeras

mujeres que vinieron de España, y muchas semillas” (38). Más adelante, el gobernador Jiménez de Quesada “llegó al puerto y se internó hasta Bogotá, trayendo más misioneros, á quienes auxilió eficazmente: también trajo el primer ganado vacuno” (38). Estos ejemplos demuestran cómo la flora y la fauna son también considerados riqueza y, por ello, son dignos de mención en el relato histórico, especialmente cuando se trata de la combinación de recursos traídos de España con los propios de la riqueza autóctona. Se trata del mismo recurso que se utilizó en la década de 1870 mediante el cual la riqueza natural y el carácter único del paisaje de la región eran herramientas cuyo objetivo era despertar el orgullo patrio en los educandos.

No obstante, en la década de 1890 este recurso se desarrolla de manera más profunda y la riqueza nacional no sólo se relaciona con lo físico y tangible, sino que también se enfatizan los beneficios intelectuales que se pueden obtener de ella. El *Compendio de la historia de Colombia* incluye referencias al interés que distintos estudiosos e intelectuales mostraron por la naturaleza de Colombia:

En el mismo año [1801] el sabio Barón de Humbolt llegó á Cartagena con el fin de visitar la naturaleza virgen de la América del Sur: subió el Magdalena, visitó á Bogotá y la inagotable salina de Cipaquirá y además el Salto de Tequendama; recorrió la montaña del Quindío y el Valle del Cauca, y por Pasto pasó al Ecuador, produciendo su viaje grandes progresos en la Botánica y la Mineralogía. (64)

Los descubrimientos que propiciaron el desarrollo de ciencias como la botánica y la mineralogía se presentan en el texto como parte de la contribución de la nación al crecimiento intelectual de la humanidad, no sólo de los colombianos. El manual indica también que Colombia no contribuyó sólo de forma pasiva a través de su naturaleza, sino que lo hizo de forma activa con colombianos notables que han pasado a la historia:

Al terminar el siglo XVIII empezaban á figurar varios sabios del país: Francisco José de Caldas no sólo hace progresos en la Astronomía sino que reconoce el origen y

curso de varios ríos; el Padre Mutis describe la Flora de Bogotá y hace importantes descubrimientos; Jorge Tadeo Lozano escribe su célebre memoria sobre las serpientes y *La Fauna Cundinamarqueza*; García Tejada, Madrid y Salazar se hacen conocer como poetas; Caldas y Lozano redactan poco después el periódico titulado *Semanario de la Nueva Granada*. (65)

La narrativización de los avances en astronomía, geografía, botánica y biología inscribía en la mente de los educandos que los beneficios extraídos de la naturaleza eran más que físicos y pasaban al plano intelectual. Los beneficios provenientes de la naturaleza estaban relacionados con la idea de control. La noción cristiana de que el hombre es el rey de la creación y que tiene el derecho a disponer de ella y usarla para su beneficio justifica los usos que se hacen de ella. Esta idea es la que defienden pensadores como Fray Luis de León (1527-1591), citado en el *Libro de lecturas escogidas en prosa y verso para niños* (1891):

Los que tratan de desheredar al hombre, y arrancarle el imperio de la naturaleza, quisieran probar que nada se hizo para él; mas esto es imposible. El canto de las aves, por ejemplo, está ordenado de tal modo para nuestro oído, que por más que se persiga á los huéspedes de los bosques, por más que se arrebatase sus nidos, por más que se les moleste con armas y redes, solo se logrará llenarles de dolor, mas no forzarles al silencio. A despecho nuestro es preciso que nos embelesen, preciso es que cumplan la orden de la Providencia: esclavos en nuestras casas multiplican sus cánticos. (208)

En el caso de los textos escolares, las narraciones sobre el paisaje americano respondían a este tipo de apropiación e idealización de la naturaleza como herramienta política con fines propagandísticos:

Los intelectuales interrogan los espacios naturales con la perspectiva neo-pastoral de una naturaleza como artificio o como lo incomprendible, la distancia absoluta con la razón pues se trata de construir el futuro a través no sólo de la dominación de la naturaleza sino de la construcción de las historias y los sentidos que viven dormidos en ella. (Montaldo 7)

El dominio de la naturaleza también está relacionado con el concepto de modernidad.

Desde el punto de vista romántico la naturaleza era salvaje y primitiva, y se contraponía al ideal moderno buscado por los intelectuales decimonónicos. Presentada como una fuerza

que podía ser controlada y de la que se podían obtener beneficios físicos e intelectuales que hicieran crecer y desarrollarse a la sociedad, era una manera de evitar identificar el medio ambiente con conceptos como primitivismo y atraso.

El alcance de la modernidad era una de las metas de las naciones latinoamericanas decimonónicas, que la veían como la ruta de acceso a la élite de naciones que se consideraban más avanzadas en términos tecnológicos, científicos e intelectuales, como Francia, Inglaterra, o los Estados Unidos. La prevalencia de la religión en la Colombia finisecular no se oponía a la modernización, a pesar de lo que pudiera pensarse a priori. La filosofía neotomista que se había establecido desde la década de 1880 permitía combinar los conocimientos científicos con las creencias religiosas y consecuentemente beneficiarse de los avances en todos los campos relativos a la ciencia. Es más, el puesto destacado que ocupaba la religión en la vida sociopolítica en general y en el sistema de instrucción en particular durante la presidencia de Caro la había convertido en una herramienta civilizadora, base de la formación nacional. Los libros de texto presentaban este carácter civilizador de la religión, específicamente en lo relacionado con las comunidades indígenas que habitaban Colombia antes de la conquista española. Las primeras páginas del *Compendio de la historia de Colombia* incluían una serie de definiciones básicas, como la de historia:

HISTORIA PATRIA.- Historia es la narración verdadera de los acontecimientos pasados y de los hechos memorables. La Historia de nuestra Patria nos da á conocer los principales acontecimientos de la época de la Conquista, de la Colonia, de la Independencia y de la República. (1)

“Acontecimientos pasados y hechos memorables” son los que se incluyen en la historia de acuerdo con este manual, indicando implícitamente que aquello que no se menciona no es memorable. De hecho, los períodos a los que se alude no incluyen la época precolombina,

sino que comienzan con la Conquista. Aunque el contenido del libro sí incluye parte de la época precolombina, ésta se resume en menos de diez páginas con descripciones negativas y generalizadoras: “Infinidad de tribus poblaban este Continente; casi todas salvajes y bárbaras” (3). De las tribus aborígenes colombianas, tan sólo se hace mención especial de los muisca. Aunque se presentan algunas visiones idealizadas de los indios: “por lo general, eran esforzados, valientes y laboriosos” (5), lo que más se enfatiza de sus costumbres y cultura es su religión: “La religión de los indios era inspirada por el Demonio, quien les sugería sus creencias; eran idólatras y supersticiosos” (5). La recitación de este apartado es sintomática del rechazo expreso por una narrativa de inyección que incorporara lo indígena:

Yá esos infelices recibieron su castigo con el estermínio. El cristianismo ha borrado hasta las huellas de tanta sangre derramada, y la Cruz del Redentor, símbolo de caridad y de amor, ha reemplazado esos ídolos grotescos, verdadera encarnación de Satanás, siempre respirando odio, ávidos siempre de carne humana. (6-7)

En 1890 se aprobó en Colombia la Ley 89 “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada.” En primer artículo de esta ley indicaba que “el Gobierno, de acuerdo con la Autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas,” conectando una vez más a la Iglesia con el proyecto civilizador del gobierno. La visión de los indígenas como incivilizados y salvajes que aún existía en la Colombia de finales del siglo XIX muestra que existía una cuidada selección de los contenidos de los libros de texto que pretendía reflejar el ideal moderno y cristiano que se estaba intentando crear para el futuro de la nación. La forma en la que se relataban los contenidos implicaba que los colombianos modernos eran una mezcla de lo mejor de ambos mundos, descendientes de los indios “esforzados, valientes y laboriosos” y a su vez, “salvados” por el cristianismo llegado tras la Conquista.



Con el objetivo de establecer la modernidad como fin último para la nación, el recurso de la naturaleza “será para nuestros intelectuales no sólo dato paisajístico sino también motivo de argumentación para explicar el pasado y el presente y proyectar el futuro” (Montaldo 10). Al representar a los colombianos del presente como una combinación de la benevolencia y fuerza indígenas pasadas y la verdad y pureza cristianas, se implicaba la posibilidad de que el futuro colombiano fuera también una mezcla de lo patriótico y puramente colombiano con los avances y modernidad tomados de Europa, sin implicar una pérdida de su identidad. Mediante esta estrategia, los autores de los manuales obedecían paradójicamente el precepto de Bello de que había que ser creativos tomando lo necesario de Europa pero sin ser serviles de ella.

Los manuales escolares colombianos de estos años basaban su componente civilizador en la participación de los ciudadanos individualmente para la consecución de un ideal para toda la nación. Existía la dificultad de mostrar a los educandos cómo una acción pequeña o un cambio aparentemente insignificante podían tener repercusión a gran escala. Para ello, se ponía especial cuidado no sólo en la selección de materiales incluidos en los textos, sino también en la forma en que eran divididos. La Advertencia en *El libro del niño* (1895) explica cómo su contenido “pasa gradualmente de lo particular á lo general, como del individuo á la familia, de la familia á la escuela, de la escuela á la ciudad, de la ciudad á la patria” (v). Este sistema inculcaba la idea de que las enseñanzas impartidas en la escuela tenían una repercusión en los individuos, la sociedad y la nación entera. Este carácter secuencial era externo, en cuanto al alcance que tenían los actos de un individuo con respecto a la sociedad, pero también interno, en cuanto al proceso de aprendizaje mismo de cada individuo:

[...]debe tenerse en cuenta que, desde que el niño nace hasta que llega á la plenitud de su desarrollo, camina sin detenerse un punto en el progresivo desarrollo de todas las partes de su sér. Todo obedece á debe obedecer á esta ley. En ella se funda aquel principio pedagógico de que en la educación de la juventud se debe proceder siempre de lo fácil á lo difícil, de lo concreto á lo abstracto, de lo conocido á lo desconocido. (III)

La presentación de una secuencia que iba de lo pequeño a lo grande era una constante en los manuales de esta década que trataban de hacer al individuo consciente de los efectos que sus actos tenían dentro del grupo social al que pertenecían, correspondiente con la visión orgánica de la sociedad que Núñez y Caro compartían. La aplicación de lo aprendido a la vida en sociedad era el fin último de las enseñanzas escolares y por eso no sólo importaba qué se aprendía, sino la manera en que los contenidos eran explicados y entendidos:

Si bien la lectura tuvo como función principal regular conductas y modelar mentalidades dado su papel pedagógico y disciplinante, los controles sobre lo impreso marcaron las percepciones del orden, la religión y la moral a la vez que imprimieron dispositivos interiores para controlar la interpretación. (Acosta Peñaloza 57)

La selección de lecturas, por lo tanto, ya no era únicamente relevante por las ideas que éstas contenían, sino por los patrones ideológicos que los jóvenes educandos desarrollaban a través de ellas y que emplearían en su vida adulta como ciudadanos y futuros gobernantes. El *Libro de lecturas escogidas en prosa y verso para niños y niñas* (1891) da fe de cómo se tenía en cuenta el tipo de mensaje y el objetivo de las diferentes lecturas a la hora de seleccionarlas y separarlas en los manuales escolares. Esta obra se divide en dos partes: lectura ideológica y lectura estética. De los libros de lecturas analizados en esta tesis, éste es el que tiene un mayor número de lecturas con temática religiosa dada la creciente relevancia de la religión en el contexto sociopolítico de Colombia. En la advertencia inicial del editor se encuentra una referencia a la importancia de la moral en el

manual: “Especial esmero se ha puesto en escoger aquello que sea más provechoso á la parte moral de los niños” (IV). No son sólo las lecturas las que contienen elementos religiosos, sino que en el prólogo mismo se implica la importancia de la religión y el respeto a Dios. Se dedican también numerosas páginas a la importancia de la retórica, las técnicas para proyectar la voz, o los órganos que se utilizan cuando se ora en voz alta. Para ilustrar estos contenidos, se incluyen ejemplos de cómo leer propiamente un fragmento específico. Uno de estos ejemplos es cómo se deben leer los versos del poema “La presencia de Dios” del español Juan Meléndez Valdés (1754-1817):

El apóstrofe *gran Dios* se pronuncia en tono de respetuosa admiración y reconocimiento, elevando la voz y con marcada expresión [...] se dice la palabra *Señor* con veneración y recogimiento [...] El *Tú* con que principia el primer verso requiere la misma entonación que *Señor* y que todas las palabras que nombran ó designan á Dios. [...] En esta frase se deja sentir el entusiasmo y sentimiento que inspira la grandeza y la bondad infinitas de Dios. (XXI-XXIV)

La selección del texto de muestra no era una coincidencia y la explicación de cómo leerlo correctamente incluye palabras como “admiración,” “veneración,” “recogimiento,” “entusiasmo” y “grandeza.” Estos detalles indican cómo no se trataba simplemente de una lección de retórica, sino de cómo debían sentirse los estudiantes cuando se referían a la divinidad.

Otro de los aspectos de la selección de textos durante la década de 1890 fue el elevado número de autores españoles que se incluían. Había clásicos como Miguel de Cervantes, Francisco de Quevedo, el Padre Feijóo, Fray Luis de León, Tomás de Iriarte o el ya mencionado Meléndez Valdés; místicos, como San Juan de la Cruz y Santa Teresa de Jesús; autores contemporáneos conocidos, como Fernán Caballero, Emilia Pardo Bazán, Juan Valera y José María Pereda; y otros menos famosos, como Diego Mendoza, Teodoro Baró, José Selgas, Felipe Jacinto Salas y Eugenio de Ochoa. El amplio muestrario de las

letras hispánicas de la Península poco tiene que ver con lo que se incluyó en manuales de lecturas durante el período en que los liberales estuvieron en el poder. Aunque no se convirtiera en vicepresidente hasta 1892, es incuestionable que Caro fue una figura especialmente relevante en la política y la educación de Colombia durante los últimos quince años del siglo XIX. Este manual, publicado en 1891, muestra dos de las señas de identidad de Caro como figura política, un marcado tono religioso y un destacado hispanismo. Muchos intelectuales colombianos del XIX expresaron su rechazo por la cultura española con el fin de demostrar que Colombia tenía suficiente valor cultural e intelectual para valerse por sí misma sin necesidad de acudir a la tradición hispánica. La posición de Caro sobre España y lo que la Conquista había supuesto para América era muy diferente:

Cultura religiosa y civilización material, eso fue lo que establecieron los conquistadores, lo que nos legaron nuestros padres, lo que constituye nuestra herencia nacional, que pudo ser conmovida, pero no destruida, por revoluciones políticas que no fueron una transformación social. (Caro, *Páginas* 274)

Caro identificaba la llegada del catolicismo y de los españoles con el inicio del desarrollo de América hacia la modernidad. Para él, a pesar de los movimientos de emancipación, existía una inquebrantable conexión histórica entre España y América que la separación política no borró: “Nuestra independencia viene de 1810, pero nuestra patria viene de siglos atrás. Nuestra historia desde la conquista hasta nuestros días, es la historia de un mismo pueblo y de una misma civilización” (Caro, *Ideario* 103).

Con respecto a los autores incluidos en los manuales de lecturas, Rousseau sigue siendo uno de los más utilizados, al igual que en la década anterior, por su ya mencionada cualidad de mezclar el racionalismo con el sentimiento religioso. No sólo era uno de los autores más utilizados en los libros de lecturas, sino que su influencia ideológica con

respecto al innatismo de ciertas ideas y valores en todos los seres humanos se manifestaban en las introducciones escritas por los autores de los manuales escolares:

Innato existe en el hombre el sentimiento estético, y el buen pedagogo pondrá todos los medios para impulsar y dirigir bien esta facultad. Ennoblecere la dignidad del niño en la contemplación de la Hermosura suma; hacerle gustar el purísimo goce de la virtud; trabajar para que en sus corazones vibren los nobísimos sentimientos de la piedad sincera, del amor filial, del amor fraterno, del amor patrio, de la compasión de las ajenas miserias; inducirlos á que sientan y admiren las obras de Dios.  
(*Lecturas XXVIII*)

Durante esta década los conceptos de patriotismo y devoción cristiana aparecían ligados frecuentemente. El claro carácter religioso de la Constitución de 1886 y la creciente influencia eclesiástica en la política nacional llevaron al gobierno a inculcar la idea de que el sentimiento patriótico y el religioso eran inseparables. En el libro *Lecturas selectas en prosa y verso para los alumnos de las escuelas de Colombia* se indicaba que:

para amar la Patria con verdadero amor, debemos comenzar por darle en nosotros mismos ciudadanos tales, de que no tenga que avergonzarse, sino antes bien, llenarse de orgullo; porque el ser despreciadores de la religión y las buenas costumbres y amar dignamente la Patria, son cosas incompatibles; como es incompatible ser digno amante de una señora y no creerse obligado á serle fiel.  
(73)<sup>16</sup>

La conexión entre patria y fe también es explícita más allá de las palabras preliminares a los manuales. En el *Compendio de la historia de Colombia* (1897), por ejemplo, se incluye como primera recitación un poema del político conservador Sergio Arboleda que ilustra tal conexión:

Patria! Por tí sacrificarse deben  
Bienes y fama y gloria y dicha y padre  
Todo, aun los hijos, la mujer, la madre  
Y cuanto Dios en su bondad nos dé.

---

<sup>16</sup> Aunque la edición de este manual usada en esta tesis es de 1888, fue reeditado y utilizado en las escuelas colombianas hasta al menos 1906, por lo que este ejemplo resulta relevante también durante la década de 1890.

Todo, porque eres más que todo, menos  
Del señor Dios la herencia justa y rica;  
Hasta su honor el hombre sacrifica  
Por la Patria -y la Patria por la Fe. (2)

Los ejemplos presentados en este capítulo demuestran cómo en poco tiempo la religión influyó el sistema de instrucción pública a nivel administrativo y se convirtió en parte inherente del discurso educativo a través de los manuales escolares. Al analizar recursos como el de la naturaleza, resulta imposible separarlo de lo religioso, ya que la doctrina cristiana comenzó a ser una parte inherente de todo lo relacionado con la educación, la historia, y la enseñanza de valores morales y cívicos. Las figuras heroicas que se habían utilizado durante las décadas anteriores para inculcar el sentimiento patriótico desaparecieron durante la década de 1890, posiblemente debido al espíritu religioso que todo lo impregnaba. Para entonces, el único héroe digno de alabanza era Jesucristo. Sin embargo, la identificación entre patriotismo y fe cristiana que se ilustraba en los manuales escolares aseguraba que el pueblo desarrollaría tanto un sentimiento nacionalista como fervor religioso, y que ambos sería aplicados al beneficio de la nación a través del mejoramiento de los ciudadanos de manera individual. La creciente preeminencia de las ideas conservadoras que comenzó a desarrollarse durante la última década del siglo XIX fue también la base para el establecimiento del ideal conservador en el gobierno colombiano hasta bien entrado el siglo XX.

Colombia se despidió del siglo XIX y dio paso al XX mediante la “guerra de los mil días.” El conflicto tuvo numerosas consecuencias negativas, como la pérdida de Panamá, una profunda crisis económica, o la destrucción casi total de las infraestructuras en toda la nación. A pesar de que los conservadores conservaron el poder, “la guerra condujo al fin del gobierno intransigente de la Regeneración , lo que abrió la posibilidad de hacer reformas a

la Constitución de 1886 y permitió una mayor participación de los liberales en el gobierno” (Escobar Guzmán 465). Tras la salida de Caro del gobierno, el conservador Manuel Antonio Sanclemente (1813-1902), político y educador, tomó el cargo de presidente. Tras un breve mandato de dos años, el escritor José Manuel Marroquín se convirtió en su sucesor, y fue bajo su gobierno que tuvo lugar la pérdida de Panamá. El hecho de que un educador y un escritor literario se convirtieran en presidentes de Colombia después de Caro sugiere que la élite letrada cobró cada vez más importancia dentro de la esfera política, siendo estas figuras claros ejemplos de los vínculos existentes y cada vez más notables entre la política, la educación y la literatura que se han desarrollado a lo largo de esta tesis.

## CONCLUSIÓN

Durante los capítulos anteriores he ofrecido una visión holística de las tres últimas décadas del siglo XIX en Colombia a través de la ejemplificada conexión entre la vida política, el sistema educativo y la esfera intelectual. He mostrado también cómo estos tres componentes se influenciaron mutuamente para tejer el desarrollo de la identidad nacional durante aquellos años.

Los estudios relacionados con el proceso de desarrollo de identidades nacionales se han enfocado tradicionalmente en la producción literaria sin tener en cuenta cómo los lectores de aquellas obras se formaron ideológicamente. No se trataba únicamente de la mecánica de aprender a leer o de la simple acumulación de conocimiento, sino de qué tipo de parámetros y nociones interpretativas se inculcaron en los colombianos durante su formación escolar en ese período de fuerte conformación republicana. Las escuelas educaban a los que serían los futuros lectores y ciudadanos y fomentaban en ellos maneras particulares de entender e interpretar ideas y valores cívicos: “Es en la escuela y a través de los mecanismos de difusión utilizados en ella, como los textos escolares y actos ceremoniales, donde el ideario republicano encontró un espacio para formar al ciudadano en las virtudes o normas cívicas” (Alarcón Meneses 105). Aquellas ideas y valores variaron a lo largo de los años dependiendo de la ideología del partido que ocupara el gobierno, lo



cual corrobora el uso de la educación como herramienta ideológica y como método y discurso de cohesión social.

Dentro de las aulas decimonónicas, los libros de lectura y de historia fueron posiblemente los más importantes a la hora de enseñar a leer a los jóvenes. El método de investigación que se ha seguido a lo largo de este proyecto se ha basado principalmente en el estudio y análisis de este tipo de textos escolares casi como si de obras literarias se tratara. Una novela desarrolla una historia, cuenta con un narrador, y contiene recursos estilísticos que cumplen una función específica dentro de la obra. Sabemos que detrás de los textos escolares hay igualmente un sinnúmero de decisiones tomadas por los políticos y educadores de la época que dieron una forma concreta a estos manuales. Los textos estudiados en este proyecto han sido analizados utilizando un método paralelo como obras que cuentan una historia y cuyo orden y estilo narrativo reflejan un propósito determinado relacionado con la ideología que trataba de instaurarse en la Colombia durante este período de finales del siglo XIX.

La sorprendente escasez de trabajos enfocados en esta temática fue uno de los primeros desafíos a la hora de desarrollar este estudio. Una de las cuestiones fundamentales fue decidir en qué período centrarse, dado que abarcar todo el siglo XIX es una labor de largo aliento para la que es necesaria mayor cantidad de tiempo. La elección de los años comprendidos entre 1870 y 1898 ha permitido cubrir un espacio de tiempo lo suficientemente largo como para que el lector pueda tener una visión clara de la progresión de los cambios sociopolíticos y educativos que se dieron en Colombia. Otros estudios, como el de Patricia Cardona mencionado en la introducción, por ejemplo, si bien muy importantes ocupan un espacio de tiempo tan breve (1870-1876 en su caso) que resulta

difícil ubicar su relevancia dentro de la historia de Colombia. Aunque es cierto que unas décadas fueron más ricas que otras en cuanto a la cantidad y relevancia de eventos vinculados con el desarrollo de la instrucción pública, la aproximación desarrollada aquí muestra un período de tiempo que ofrece una visión panorámica en la que se distingue una evolución ideológica, tanto en el gobierno como en el sistema educativo.

He empezado este estudio por la década de 1870 teniendo como punto de inicio la publicación de un importante documento en la historia de la educación de Colombia, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, estudiando cómo éste significó una enunciación clara de la difusión e implementación de la ideología liberal radical al nivel de la instrucción básica, pero al mismo tiempo cómo esta cristalización e implementación ideológica marcó el comienzo del declive del gobierno que se había instaurado desde 1863. Del mismo modo, he elegido el año de 1898 como un punto clave en la historia de la nación por ser la fecha en la que Miguel Antonio Caro terminó su legislatura como presidente y que marca el fin del movimiento de la Regeneración. En términos políticos, los veintiocho años entre 1870 y 1898 muestran el paso de un sistema liberal radical a uno fuertemente conservador. En términos educativos, este cambio se vio reflejado tanto en las leyes sobre instrucción pública que se aprobaron como en la naturaleza de los textos escolares que se utilizaban en las escuelas para educar a los niños.

Otra de las aportaciones de este estudio ha sido la presentación de ejemplos sobre temáticas específicas de los textos, algo de lo que paradójicamente carecen los estudios sobre manualística publicados hasta la fecha. Estas obras suelen referirse al sistema de educación y a los textos escolares sin ofrecer referencias a las fuentes primarias que sostengan los argumentos ideológicos que contienen. Por lo general, se recurre a la historia

y a documentos legales para justificar afirmaciones e interpretaciones de la evolución de la instrucción pública, pero no se hace uso de los textos que más importan en este campo: los manuales mismos. No obstante, analizar el corpus de textos educativos como un todo es una labor sumamente difícil por los múltiples niveles de significado que pueden tener estas obras –de lo llanamente pedagógico o metodológico a lo ideológico, o de la forma al contenido, por ejemplo. Existen múltiples perspectivas desde las que se pueden abordar el estudio, que dependen de factores como la temática o el nivel académico para el que estaban pensadas, entre otros. Con el objetivo de delimitar el análisis y lograr una aproximación más nítida, este estudio se ha enfocado en tres nodos temáticos concretos: la naturaleza, los héroes y la religión. A pesar de que en las lecturas de los textos se observaba la recurrencia de estos temas, su relevancia se hizo más evidente en la condensación en un pasaje de uno de los manuales que se han estudiado aquí:

En Suiza fué excelente la institución de los cantos nacionales, comenzada por Hauptert en 1833: en lugar de corromperse en los mesones y malas compañías, los jóvenes se reunían para cantar las bellezas de la naturaleza, los hechos de la Patria y los himnos religiosos. (*Lecturas selectas* 136)

Una vez comparadas estas tres líneas temáticas con el desarrollo político de cada década y con su mayor o menor relevancia en los manuales que se publicaron en aquellos años, se observa una correlación entre su uso y la ideología correspondiente a cada período: “El libro entonces estuvo marcado en sus representaciones por los usos que pueden serle atribuidos y las apropiaciones a que estaban expuestos y, lo que fue central durante el siglo, su presencia como marca de una tendencia política” (Acosta Peñaloza 55). La división cronológica de los capítulos ha permitido observar cómo evolucionan estas temáticas dentro de su contexto y cómo van ganando o perdiendo notoriedad y de qué manera son usadas para los propósitos ideológicos de los diferentes gobiernos.

Finalmente, este estudio contribuye al campo de la manualística dentro del ámbito de los estudios culturales y de la literatura al probar la relación entre la politización de la educación y su efecto en la vida intelectual de Colombia. El fuerte vínculo entre la educación y el gobierno se veía afectado por la relación existente entre los autores literarios y la vida política nacional en la que participaban activamente. Durante el período de tiempo que ha atañido aquí, caracterizado por una regularización continuada del sistema educativo en el país, se dieron algunos de los cambios más importantes en la educación colombiana de esa época. Las consecuencias de estas políticas son muy importantes toda vez que los textos escolares publicados durante este espacio de tiempo son aquellos que formaron a los lectores de finales de siglo, a aquellos que leyeron las obras literarias de Jorge Isaacs, Soledad Acosta de Samper, José Caicedo Rojas, Luis Segundo de Silvestre, José Manuel Marroquín, Tomás Carrasquilla, José Asunción Silva o José María Vargas Vila, u otras producciones escriturales vitales en el desenvolvimiento de la nación, al igual que las editoriales políticas en periódicos partidistas o la interpretación de la legislación del gobierno de turno.

Por ejemplo, se han mostrado las dinámicas de ideología, política y escolarización de los últimos veinte años del siglo XIX, conocidos bajo la rúbrica de la Regeneración, un proyecto del cuatro veces presidente Rafael Núñez que se caracterizó por un gobierno controlador e intervencionista que, de acuerdo con muchos, puso las bases institucionales del progreso y la estabilidad del país. Otros creen que esta imagen es sólo una idealización de una época de represión y censura. En cualquier caso, muchas de las medidas de Núñez dieron unidad y sistematización al plan educativo colombiano y produjeron testimonios

textuales —tanto manualísticos como literarios— que han sido útiles para la investigación del presente proyecto.

Tal vínculo entre los autores literarios y la vida política nacional se ha observado en el papel activo que algunos de ellos tuvieron en la toma de decisiones relativas a la enseñanza, contribuyendo de esta manera a la formación de ciudadanos a través de otros métodos aparte de sus escritos literarios. Ésta es una de las maneras en que este estudio abre una nueva línea de investigación en los estudios de formación de identidad nacional, ya que estos se han basado tradicionalmente en textos literarios sin tener en cuenta dos cuestiones relevantes. La primera es que, en el caso de los autores decimonónicos, su producción literaria no fue la única forma en la que contribuyeron a las narrativas nacionales, también lo hicieron a través de su participación política y los logros que nacieron de ésta. Por otro lado, cuando se analizan las obras literarias consideradas fundacionales, existe un vacío crítico con respecto a la manera en que fueron interpretadas por los lectores contemporáneos. El examen de la educación como herramienta formadora de ciudadanos aporta tal perspectiva olvidada dentro de este campo de estudio. Por ejemplo, con el paso de los años los manuales desarrollaron una tendencia a presentar una visión de la realidad basada en opuestos, una perspectiva en blanco y negro que no dejaba espacio para grises o nociones intermedias y que alcanzó su máximo exponente durante la ya mencionada Regeneración:

En educación, los binarios opuestos y la visión de dos mundos, de bondad y maldad, fueron fuertes. Permearon el sistema educativo e influyeron los imaginarios sociales desde la infancia. Recordemos que en esa época las nociones de realidad se presentaban en dos polos opuestos: bien-mal, verdad-error, cielo-infierno, luz-tinieblas, desechando los múltiples matices sociales. (Cortés Guerrero)

La ideología inculcada en los manuales escolares, basada en la presentación de opuestos que presentaban una versión simplificada de la realidad, se complementó durante la época de la Regeneración con un incremento de autores españoles. La tradición hispanista representaba lo bueno y era defendida como la que formaba la verdadera base cultural de Colombia de acuerdo con la filosofía del presidente Miguel Antonio Caro. Las ideas de Caro se perpetuaron con los sucesivos gobiernos conservadores que controlaron Colombia hasta bien entrado el siglo XX.

Aunque la conexión entre literatura, política y educación queda evidenciada en esta tesis, aún hay múltiples formas de complementar el estudio. Una de las más evidentes sería a través de la inclusión de más manuales escolares. No sólo se puede ampliar el número de textos estudiados, sino que se puede ensanchar el límite de la temática que cubren. Los textos de higiene, civismo, doctrina cristiana y geografía pueden complementar el desarrollo de la noción de identidad mediante nuevas perspectivas de la manera de definir Colombia y nuevos aspectos en lo que se refiere al comportamiento cívico y moral de los ciudadanos.

También es posible expandir el período estudiado para presentar una evolución mayor de los sistemas educativos, los manuales escolares, y los temas desarrollados en ellos. Dado que no se imprimieron muchos textos escolares con anterioridad a 1870, analizar las diferencias formales entre los manuales que se importaban de Europa y Estados Unidos y los que comenzaron a escribirse en Colombia podría traer una nueva perspectiva sobre el ejercicio de autodefinición que hicieron los colombianos mediante la edición de sus propios textos educativos. La perspectiva femenina es también una de las vías que puede tomarse a la hora de buscar nuevas maneras de aproximarse a este tema en

concreto. Aunque ya se han hecho estudios sobre la educación de las mujeres en Colombia, como el de Pilar Foz y Foz *Mujer y educación en Colombia, siglo XVI-XIX: aportaciones del colegio de la enseñanza, 1783-1990*, estas obras suelen tener un carácter meramente descriptivo. Una de las maneras de aplicar nuestro conocimiento de la educación femenina en Colombia al tema de la formación nacional podría ser a través del estudio de las mujeres como maestras, bien en la casa como primeras formadoras de los niños, bien como docentes educadas en la Escuela Normal, tal y como se observa en el personaje de Luisa en la obra de Vargas Vila analizada en el capítulo IV. De esta forma, el papel de la mujer dentro de la educación no sólo estaría conectado con el sistema mismo, como demuestran los estudios publicados hasta la fecha, sino que también pasarían a ser sujetos activos en el desarrollo de la identidad nacional y de la formación de ciudadanos.

En lo referente a los libros de lecturas, un análisis más detallado de los autores escogidos podría aportar importantes conclusiones con respecto al concepto de construcción ideológica de la nación, al tratarse de un claro ejemplo de definición de un canon literario. Aunque esta tesis ya apunta algunas de las tendencias que se dieron en Colombia a finales del siglo XIX con respecto a la selección de autores, con un incremento de los españoles dentro de los textos escolares, un estudio más detallado de estos y de las obras específicas escogidas podría suponer un avance en nuestra comprensión de los sistemas ideológicos que marcaban el progreso educativo.

Una posibilidad más. México y Argentina son dos de los países latinoamericanos sobre los que se han publicado más obras relacionando la educación con los procesos de formación nacional. El resto, incluyendo a Colombia, aún carecen de un corpus crítico que se aproxime a este tema. Aunque los distintos países de Latinoamérica se desarrollaron a

ritmos diferentes debido a sus peculiaridades geográficas, sociopolíticas y económicas, se podría realizar un estudio comparativo entre los sistemas de cada país y su desarrollo sociopolítico.

Finalmente, una de las perspectivas en las que personalmente estoy más interesada es la comparación entre los textos escolares de Colombia con los de España. Al mismo tiempo que un país como Colombia estaba tratando de definirse como pueblo y creando narrativas fundacionales (literarias y educativas), España se vio en la necesidad de reconstruir su propia identidad tras la pérdida de las colonias, un proceso que produjo sus consecuencias más difíciles en 1898 con la cesión de las Filipinas, Guam, Puerto Rico y Cuba a los Estados Unidos. El análisis comparativo de ambos procesos y de los textos escolares que se usaron en ambas naciones podría complementar la visión que esta tesis presenta sobre el caso colombiano y aportar nuevas temáticas y concepciones sociopolíticas que unieran y separaran a ambas naciones ideológicamente.

*Leer la nación* ha buscado explorar y ofrecer una imagen más nítida de los puentes entre política y escritura en la Hispanoamérica decimonónica. El foco del estudio ha buscado responder a las preguntas de qué se lee, quiénes leen, y cómo se lee en el período escogido. Las líneas hermenéuticas del proyecto han respondido a preguntas básicas pero no por eso menos decisivas y productivas: ¿cuál fue la formación de los jóvenes lectores? ¿Con qué tipo de textos les enseñaron en la escuela? ¿Qué ideario (político/ideológico/religioso) se vislumbraba en los primeros textos escolares con los que se iniciaron en las prácticas de escritura y lectura? Los manuales escolares utilizados por los gobiernos para la instrucción básica han servido como fuentes de primer orden para responder a estas preguntas. Aunque estos libros de texto han sido estudiados hasta ahora



principalmente desde un prisma histórico evolutivo que analiza el desarrollo y los cambios pedagógicos que se dan en ellos durante un período concreto y en un lugar específico, el modo de interpretación que se ha llevado a cabo aquí entiende estos manuales como productos que reflejan los valores de un régimen político concreto que los usaba como herramientas de control social y formación de ciudadanos. El objetivo del presente proyecto ha sido estudiar los libros de texto como formadores de ciudadanos y como formadores de lectores. Un resultado tangible que se puede derivar de este método de aproximación es, por ejemplo, entender de una manera renovada y más cercana al contexto histórico la intención y contenido de las novelas decimonónicas favorecidas hasta ahora por la crítica. Vistas así, estas obras pueden ser redescubiertas bajo una nueva lente –la de la manera en que los lectores de la época habían sido formados– para entender su forma de escritura y lectura, y para analizar y comprender cómo, y con qué materiales, se enseñaban esa escritura y esa lectura.

## OBRAS CITADAS

Acevedo Tarazona, Álvaro y Gabriel Samacá Alonso, eds. *Manuales escolares y construcción de nación en Colombia. Siglos XIX y XX*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2013. PDF.

Acosta Peñaloza, Carmen Elisa. "Las representaciones del libro, temas y problemas para una historia de la educación colombiana a mediados del siglo XIX." *Historia Caribe* 10 (2005): 35-49. PDF.

Acree, William Garrett. *Everyday Reading. Print Culture and Collective Identity in the Río de la Plata, 1780-1910*. Nashville: Vanderbilt University Press, 2011. Print.

Acree, William Garret y Juan Carlos González Espitia, eds. *Building Nineteenth-Century Latin America. Re-Rooted Cultures, Identities, and Nations*. Nashville: Vanderbilt University Press, 2009. Print.

Alarcón Meneses, Luis Alfonso. "Construir la República y redefinir el pueblo. El discurso político en los manuales escolares colombianos del siglo XIX." *Historia Caribe* 7 (2002): 103-112. Print.

Alarcón Meneses, Luis Alfonso y Jorge Conde Calderón. "Manuales escolares, ciudadanía e identidad nacional en el Caribe colombiano. Análisis heurístico, bibliográfico y estudio histórico, educativo y pedagógico, 1832-1898." (2003). PDF.

Anderson, Benedict. *Imagined Communities*. London: Verso, 2006. Print.

Anderson, Perry. "Internacionalismo: un breviarío." *New Left Review* 14 (2002): 5-24. PDF.

Arteaga Hernández, Manuel y Jaime Arteaga Carvajal. *Historia política de Colombia*. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, 1999. Print.

Barrero, Martha Isabel. "La educación en Colombia: período de la Regeneración." *Revista Paideia Surcolombiana* 15 (2009): 115-123. PDF.

Bello, Andrés. "Autonomía cultural de América." *Bello*. Ed. Gabriel Méndez Plancarte. México: Secretaría de educación pública, 1943. 34-35. Print.

---. "Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos." En *Obras completas de Andrés Bello*. Tomo IV. Caracas: Comisión Editora de las Obras Completas de Andrés Bello. 1951. Print.

---. "La agricultura de la zona tórrida." Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 1974. Print.

Bernal, Rodolfo D. *Libro de lecturas escogidas en prosa y verso para niños y niñas*. Bogotá: Tipografía de Lleras y Compañía, 1891. PDF.

Bolívar, Simón. *Discurso en el Congreso de Angostura*. Caracas: J. García Monje, 1922. PDF.

Botero Chica, Carlos A. "La formación de valores en la historia de la educación colombiana." *Revista Iberoamericana de Educación* 36.2 (2005). PDF.

Bushnell, David y Neill Macaulay. *The Emergence of Latin America in the Nineteenth Century*. New York: Oxford University Press, 1994. Print.

Cabello de Carbonera, Mercedes. *Blanca Sol*. Madrid: Iberoamericana, 2004. Print.

Cacua Prada, Antonio. *Historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia, 1997. Print.

Caldas, Francisco José de. "Canciones de educación." *Semanario del Nuevo Reino de Granada* 13-14 (1808): 100-106. Web. 13 de mayo, 2014.

---. "Discurso sobre educación." *Semanario del Nuevo Reino de Granada* 9-10 (1808): 68-75. Web. 13 de mayo, 2014.

---. "Plan de una escuela patriótica." *Semanario del Nuevo Reino de Granada* 11-12 (1808): 87-90. Web. 13 de mayo, 2014.

---. "Reflexiones sobre educación pública." *Semanario del Nuevo Reino de Granada* 9-10 (1808): 75-87. Web. 13 de mayo, 2014.

Calhoun, Craig. *Nations Matter: Culture, History, and the Cosmopolitan Dream*. Londres: Routledge, 2007. Print.

Cardona Z., Patricia. *La nación de papel: textos escolares, lectura, y política. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*. Medellín: Fondo Editorial, Universidad EAFIT, 2007. Print.

Cardoso Erlam, Néstor. "Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917." *Revista Educación y Pedagogía* 29-30 (2001): 131-142. PDF.

Carrera Damas, Germán. "Simón Bolívar, el culto heroico y la nación." *Hispanic American Historical Review* 63.1 (1983): 107-145. PDF.

Caro, Miguel Antonio. "Derecho a enseñar." *Obras*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1962. 1339-1342. Print.

---. *Ideario hispánico*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica. 1952. Print.

---. "Instrucción laica." *Obras*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1962. 1353-1373. Print.

---. "La religión y las escuelas." *Obras*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1962. 1286-1325. Print.

---. "Los hermanos de las Escuelas Cristianas." *Obras*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1962. 1278-1285. Print.

---. "Oración de estudios pronunciada en el acto de la solemne distribución de premios del Colegio del Espíritu Santo el día 15 de noviembre de 1880 por el catedrático de retórica y poética." *Obra selecta*. Ed. Carlos Valderrama Andrade. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1993. 236-243. Print.

---. *Páginas de crítica*. Madrid: Editorial América, 1919. Print.

Castro-Klarén, Sara, and John Charles Chasteen, eds. *Beyond Imagined Communities: Reading and Writing the Nation in Nineteenth-Century Latin America*. Washington, D.C.: Woodrow Wilson Center Press, 2003. Print.

Cataño, Gonzalo. "Los radicales y la educación." En *Política y diplomacia en la historia de Colombia*. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Web. 17 de octubre, 2013.

*Concordato entre la República de Colombia y la Santa Sede*. 31 de diciembre, 1887. PDF.

*Constitución de Colombia*. 1886. PDF.

Cortés, Enrique. *Informe de instrucción primaria*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1876. PDF.

Cortés Guerrero, José David. "Regeneración, intransigencia y régimen de cristiandad." *Historia crítica* 15 (1997). PDF.

Dangond Uribe, Alberto. *Rafael Núñez: regenerador de Colombia*. Madrid: Anaya, 1988. Print.

Díaz Piedrahíta, Santiago. "La ilustración en la Nueva Granada: su influencia en la educación y en el movimiento de emancipación. El caso de Mutis." En *Colombia aprende*. Ministerio de Educación Nacional, 2005. Web. 11 de mayo, 2014.

Eriksonas, Linas. *National Heroes and National Identities: Scotland, Norway, and Lithuania*. Brussels: Peter Lang, 2004. Print.

Escobar Guzmán, Brenda. "La Guerra de los Mil Días vista a través de memorias." En *Ganarse el cielo defendiendo la religión. Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Escuela de Historia, 2005. Print.

Escobar Mesa, Augusto. "Imagen del mundo natural americana." En *Naturaleza y realidad social en Cesar Uribe Piedrahita*. Medellín: Concejo de Medellín, 1993. PDF.

Flammarion, Camille. *Dios en la naturaleza*. Barcelona: Librería de Juan Oliveres, 1872. eBook.

Foz y Foz, Pilar. *Mujer y educación en Colombia, siglos XVI-XIX: aportaciones del colegio de la enseñanza, 1783-1990*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia, 1997. Print.

Franco Vargas, Constancio. *Compendio de la historia de la revolución de Colombia*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas. 1881. PDF.

Freud, Sigmund. *Moses and Monotheism*. Hertfordshire: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, 1939. eBook.

García Rico, Francisco. *La lectura combinada con la escritura y el dibujo*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas. 1898. PDF.

García del Río, Juan. "Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y uniformar la ortografía en América." En: *Meditaciones colombianas*. Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana. Ministerio de Educación, 1945. 253-270. Print.

García Sánchez, Bárbara Yadira. "La educación colonial en la Nueva Granada: Entre lo Doméstico y lo Público." *Rhela* Vol. 7 (2005): 217-238. PDF.

Garrido, Margarita. "Antonio Nariño, agente de transición." En *Intelectuales y poder: ensayos en torno a la república de las letras en el Perú e Hispanoamérica (ss. XVI-XX)*. Vol. 22. Instituto francés de estudios andinos, 2008. PDF.

Goethe, Johann Wolfgang von. *Las cuitas de joven Werther*. Caracas: Instituto nacional de cultura y bellas artes, 1970. Print.

González González, Fernán Enrique. "El Concordato de 1887: Los antecedentes, las negociaciones y el contenido del tratado con la Santa Sede." En *Política y diplomacia en la historia de Colombia*. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Web. 17 de octubre, 2013.

González Prada, Manuel. "Instrucción católica." *Obras*. Ed. Luis Alberto Sánchez. 7 vols. Lima: Ediciones Copé, 1985. 123-148. Print.

---. "La educación de los jesuitas." *Obras*. Ed. Luis Alberto Sánchez. 7 vols. Lima: Ediciones Copé, 1985. 71-74. Print.

---. "La escuela normal." *Obras*. Ed. Luis Alberto Sánchez. 7 vols. Lima: Ediciones Copé, 1985. 331-333. Print.

---. "Nuestros indios." *Obras*. Ed. Luis Alberto Sánchez. 7 vols. Lima: Ediciones Copé, 1985. 195-210. Print.

Gracia Pérez, Felipe. *Hijos de la madre patria. El hispanoamericanismo en la construcción de la identidad nacional colombiana durante a Regeneración (1878-1900)*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico" (C.S.I.C.), Excma. Diputación de Zaragoza, 2011. Print.

Groot, José Manuel. *Historia eclesiástica y civil de Nueva Granada*. Bogotá: Casa editorial de M. Rivas y C., 1891. eBook.

*Guía para la enseñanza en las escuelas*. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1875. PDF.

Guzmán, César C. *Historia general de América*. París: Imprenta general de A. Lahure, 1880. Print.

Henao, Jesús María y Gerardo Arrubla. *Historia de Colombia*. Vol 2. Bogotá: Plaza y Janés. 1984. Print.

Herder, Johann Gottfried Von. *Outlines of a Philosophy of the History of Man*. London: Luke Hanford, 1803. eBook.

Heredia, José María. *Poesías completas: homenaje de la ciudad de la Habana en el centenario de la muerte de Heredia, 1839-1939*. La Habana: Municipio de la Habana, 1940. Print.

*Historia de los Estados Unidos de Colombia*. Imprenta de Gaitán, 1870. En *El institutor: colección de textos escojidos para la enseñanza en los colejos i en las escuelas de los Estados Unidos de Colombia* de 1870. PDF.

"Historia del voto en Colombia." Registraduría Nacional del Estado Civil, República de Colombia. Web. 15 de mayo, 2014.

Houghton, Teresa. *La Ilustración en Colombia: textos y documentos*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Facultad de Filosofía, Centro de Investigaciones, 1990. Print.

Isaacs, Jorge. "La confederación argentina." Fundación el Libro Total, 1871. eBook.

---. *María*. Madrid: Cátedra, 1986. Print.

Isaza Gutiérrez, Emiliano. *El libro del niño*. París: Librería de Garnier Hermanos. 1895. PDF

Jaksic, Ivan. *The Political Power of the Word: Press and Oratory in Nineteenth-Century Latin America*. Londres: Institute of Latin American Studies, 2002. Print.

Jaramillo Agudelo, Darío. *La nueva historia de Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, Subdirección de Comunicaciones Culturales, 1976. Print.

---. "Pombo, Rafael." En *Biografías Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores*. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Web. 17 de octubre, 2013.

Jaramillo Uribe, Jaime. *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, 1996. Print.

---, ed. "Decreto Orgánico de Instrucción Pública. 1870." PDF.

León XIII. "Aeterni patris." *The Papal Encyclicals*, 1878. 17-27. Print.

"Ley 89 de 1890." PDF.

Lomnitz, Claudio. "Nationalism as a Practical System: Benedict Anderson's Theory of Nationalism from the Vantage Point of Spanish America." En *The Other Mirror: Grand Theory through the Lens of Latin America*. New Jersey: Princeton University Press, 2000. 329-359. Print.

López Mora, José Ángel. *Prontuario para la enseñanza de la historia patria*. Cartagena: Tipografía de Antonio Araújo L., 1883. PDF.

López Ocampo, Javier. "Ortiz, José Joaquín." En *Biografías Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores*. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Web. 17 de octubre, 2013.

Malagón, Pinzón, Miguel. "La regeneración, la constitución de 1886 y el papel de la Iglesia Católica." *Civilizar* 11 (2006). PDF.

Martín Cabrera, Aurelio. *Cartilla de lectura y escritura combinadas*. Bogotá: Tipografía Salesiana. 1897. PDF.



Nariño, Antonio. *Defensa del general Nariño*. Bogotá: Espinosa, 1823. Print.

---. "Derechos del hombre." *La Bagatela* 2 (1793). Print.

Mercado, Ramón. *Preliminares sobre el método típico de enseñanza primaria para lectura y escritura*. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos. 1872. PDF.

Miller, Dean A. *The Epic Hero*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2000. Print.

Miller, Nicola. "The historiography of nationalism and national identity in Latin America." *Nations and Nationalism* 12.2 (2006): 201-221. PDF.

Montaldo, Graciela. "El cuerpo de la patria: Espacio, naturaleza y cultura en Bello y Sarmiento." *Hispanamérica* Año 23, 68 (1994): 3-20. PDF.

Muñoz, Fernanda. "El ideal del nuevo ciudadano: entre educación moral, religiosa y republicana: Adaptación del decreto orgánico de instrucción pública primaria de 1870 en el estado soberano del Cauca." *Historia y espacio* 37 (2011): 154-70. PDF.

"Nacionalismo." *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. 22<sup>a</sup> ed. Web.

*No más paz mal entendida*. Llamado del partido liberal, 1884. PDF.

Núñez, Rafael. "Discurso de Rafael Nuñez al consejo de 18 delegados de ambos partidos. Bogotá, 11 de noviembre de 1885." En *Los fueros de la iglesia ante el liberalismo y el conservatismo en Colombia: evolución político-religiosa de nuestros dos partidos, 1837-1955*. Medellín: Editorial Bedout, 1955. Print.

---. Núñez, "La sociología". En *La reforma política en Colombia*. Vol. 2. Tomo I. Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana. 353-373. Print.

---. "Regeneración práctica". En *La reforma política en Colombia*. Vol. 4. Tomo II. Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana. 21-25. Print.

Ocampo López, Javier. "Salgar, Eustorgio." En *Biografías Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores*. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Web. 17 de octubre, 2013.

Olwig, Kenneth. *Landscape, Nature, and the Body Politic: from Britain's Renaissance to America's New World*. Madison: University of Wisconsin Press, 2002. Print.

Ortiz, José Joaquín. *El Parnaso granadino, colección escojida de poesías nacionales*. Bogotá: Imprenta de ancízar, 1848. Print.

---, ed. *Lecturas selectas en prosa y verso para los alumnos de las escuelas de Colombia*. Bogotá: Imprenta á cargo de Fernando Pontón. 1888. Print.

Ossenbach Sauter, Gabriela. "Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)." *Revista Iberoamericana de Educación* 1 (1993). Web. 9 de junio, 2014.

Palacios, B. *Compendio de la historia de Colombia*. Cali: Imprenta Comercial. 1897. PDF.

Páramo, Jorge y Carlos Eduardo Valderrama. "Caro, Miguel Antonio." En *Biografías Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores*. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Web. 17 de octubre, 2013.

"Patria." *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. 22<sup>a</sup> ed. Web.

Patiño Millán, Carlos. "Apuntes para una historia de la educación en Colombia." Cali: Escuela de Comunicación Social, Universidad del Valle, 2010. PDF

Pombo, Rafael. *Cuentos morales para niños formales*. En *Fábulas y verdades*. Bogotá: Panamericana. 1995. Print.

---. *Cuentos pintados para niños*. Bogotá: Babel Libros, 2008. Print.

---. *Fábulas y verdades*. Bogotá: Imprenta Nacional. 1916. eBook.

Rama, Ángel. *La ciudad letrada*. Hanover, NH: Ediciones del Norte, 1984. Print.

Rousseau, Jean-Jacques. *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Editado por elaleph.com. 1999. PDF.

---. *El contrato social*. Librería de Antonio Novo, 1880. PDF.

---. *Émile, ou De l'éducation*. París: Librairie de Lecointe, 1834. eBook.

Santamaría, Eustacio. *Primer libro de instrucción objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura y la lectura*. Havre: Imprenta de A. Lemale. 1872. PDF.

Sarmiento, Domingo Faustino. *Facundo*. Madrid: Cátedra, 1990. Print.

Sherwell, Guillermo A. *Simón Bolívar (the Liberator) Patriot, Warrior, Statesman, Father of Five Nations, a Sketch of his Life and his Work*. Caracas: Bolivarian Society of Venezuela, 1951. Print.

Sommer, Doris. *Foundational Fictions*. Berkeley: University of California Press, 1991. Print.

Tirado Mejía, Álvaro. "Colombia: siglo y medio de bipartidismo." En *Colombia hoy*. Bogotá: Presidencia de la República, 1996. Web.

Triana, José María. *Manual de enseñanza mutua*. Bogotá: Impreso por J. A. Cualla. 1845. Microfilm.

Valencia Jaramillo, Jorge. "Vargas Vila no descansa". *El espectador*. 24 de Julio, 2010. Web.

Vargas Vila, José María. *Flor del fango*. Bogotá: Panamericana, 1998. Print.

---. *Los césares de la decadencia*. Barcelona: Ramón Sopena, 1920. eBook.

Williams, Raymond. *Culture and Materialism: Selected Essays*. Londres: Verso, 2005. Print.

Zuluaga, Olga Lucía et al. "La instrucción pública en Colombia, 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo". *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos. S.XIX*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2004. Print.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. "Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868." *Revista Educación y Pedagogía* 29-30 (2001): 41-49. Print.

---. "Las escuelas normales en Colombia." *Revista Educación y Pedagogía* 12-13 (1996): 263-278. Print.