

Continuidades y discontinuidades de la historia escolar en Colombia*

Continuidades e discontinuidades da história escolar na Colômbia

Continuities and Discontinuities of School History in Colombia

Liliana Arias Ortiz**

* Este trabajo introduce una reflexión suscitada a partir del proyecto de investigación Saberes y Disciplinas Escolares, realizado en la Universidad del Valle.

** Magíster en Historia. Profesora del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle.
Correo electrónico: liliariso@hotmail.com

Resumen

Este artículo hace un rastreo de la constitución del saber histórico en la escuela desde el siglo xix hasta la primera mitad del siglo xx. Muestra la forma como se introdujo la historia en cuanto contenido escolar en directa relación con los fines políticos del proyecto pedagógico decimonónico. Posteriormente, evidencia las continuidades y cambios en sus usos escolares a raíz de procesos sociopolíticos del nuevo siglo. Lo que hace que la relación entre la historia y la política sea un rasgo sui generis de su devenir escolar en la primera mitad de siglo xx.

Palabras clave

Enseñanza de la historia, disciplina escolar, saberes escolares, historia, escuela

Resumo

Este artigo faz um rastreamento da constituição do saber histórico na escola desde o século xix até a primeira metade do século xx. Mostra a forma como se introduz a história em quanto conteúdo escolar, em direta relação com os fins políticos do projeto pedagógico do século xix. Depois, evidencia as continuidades e câmbios em seus usos escolares por causa de processos sociopolíticos do novo século. O que faz que a relação entre a história e a política seja uma característica *sui generis* de seu devir escolar na primeira metade do século xx.

Palavras chave

Ensino da história, disciplina escolar, saberes escolares, história, escola

Abstract

The article keeps track of the configuration of historical knowledge in school, from the nineteenth century, to the first half of the twentieth century. It shows how history was introduced as a subject matter directly related to the political goals of the nineteenth century pedagogical project. Furthermore, it shows the continuities and changes in its uses in school, as a result of the new century's social and political processes. Consequently, the relation between history and politics is a sui generis feature of its school becoming during the first half of the twentieth century.

Key words

Teaching of history, school discipline, school knowledges, history, school

Fecha de recepción: Abril 6 de 2015

Fecha de aprobación: Mayo 22 de 2015

La historia como contenido escolar: la fundación de una tradición

En el siglo XIX la escuela se erige como un acontecimiento político y moral directamente relacionado con la constitución del proyecto republicano. Instaurar una moral social y constituir una comunidad política son algunos de sus propósitos centrales. Para tales fines, el dispositivo de escolarización agenció una serie de procedimientos de distinto orden; la definición de contenidos de instrucción fue uno de los más significativos. La escuela puso en práctica un trabajo de selección y ordenamiento de saberes considerados necesarios para sus objetivos de aculturación, a través de la elaboración y concreción de contenidos culturales en forma de saberes y disciplinas escolares.

Este proceso implicó un trabajo de transformación, reelaboración o construcción de contenidos y saberes de uso social, conforme a los propósitos socioculturales que históricamente ha desempeñado la institución escolar. No se trataba solamente de un ejercicio de simplificación de conocimientos con elevado estatuto de cientificidad para su fácil adaptación al contexto escolar. Sus reglas y métodos de funcionamiento interno son una creación muy original de la escuela (Chervel, 1991). De ahí que su proceso de institucionalización haya sido sumamente complejo.

La configuración histórica de la historia escolar ha gozado de un amplio interés en la investigación educativa en el país (Acevedo, 2012; Aguilera, 1951; Cardona, 2011; Escobar, 1984; Lenis, 2010; Montenegro, 1999; Soto, 2010). Buena parte de los trabajos realizados han estudiado los aparentes desfases entre la historiografía y la enseñanza de la historia, así como las cargas ideológicas de los libros de texto durante los siglos XIX y la primera mitad del XX (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003; Cardona, 2011; Lenis, 2010; Montenegro, 1999; Soto, 2010). Este paradigma dominante en la investigación posee algunos puntos de discusión. La distancia entre conocimiento académico y escolar sugiere la falsa idea de que el conocimiento histórico que se genera en las aulas resulta de una miniaturización del conocimiento académico de referencia. Como lo señala Cuesta, se tiende a considerar la existencia imperturbable en el tiempo de un estatuto científico de la historia, cuando aparentemente su institucionalización académica es mucho más tardía. Por tanto, las relaciones entre ciencia académica y disciplina escolar no serían de la misma naturaleza a finales del siglo XIX que a finales del XX. En el fondo, predomina una concepción reificada, acrítica y ahistórica, según la cual la evolución de la historiografía se presenta como

una historia de las ideas científicas en un ascendente camino de perfección (Cuesta, 1997, p. 10).

La constitución de la historia como disciplina científica y escolar dista de ser sencilla y lineal. Mientras que su consolidación como campo profesional autónomo tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XX, con su profesionalización en las universidades (Colmenares, 1997; Melo, 2000), su configuración como disciplina escolar obedeció a un proceso anterior, cuyas primeras manifestaciones datan de finales del siglo XIX.

El interés por crear una representación sobre el pasado durante este periodo estuvo ligado al proyecto nacionalista afianzado por los grupos de poder en la fase de constitución del Estado republicano. Marco en el que apareció la escuela como instancia de socialización y gobierno de la población, para apuntalar la construcción de la nación como proyecto pedagógico (Álvarez, 2013). El pasado se usó con un tinte moralizador muy funcional a los propósitos políticos del momento: fundar una conciencia patriótica para el nuevo ciudadano. De ahí que la relación entre la historia y la política debe considerarse un rasgo sui generis de esta disciplina.

Durante el siglo XIX, surgieron las primeras obras que utilizaron la noción de pasado para consagrar los orígenes de la república. Los trabajos de escritura realizados por José Manuel Restrepo, José María Vergara y Vergara, José Manuel Groot, Antonio José Plaza, José María Samper o Joaquín Acosta, constituyeron los primeros esfuerzos de tal definición. En su calidad de hombres de letras y miembros de las capas privilegiadas de la sociedad, introdujeron sus propias visiones sobre el devenir histórico de la república, en las que resaltaban acontecimientos en los que muchos de ellos habían sido directos protagonistas. Estas obras instituyeron las primeras referencias narrativas sobre la Nueva Granada, y establecieron hitos y jerarquías respecto a los objetos susceptibles de ser historiados. De este modo, la escritura de la historia fue permeada por las luchas ideológicas entre las facciones políticas que empezaban a definirse. Por eso se convirtió prontamente en una herramienta para transmitir una versión moral sobre el pasado.

En la primera etapa de escolarización de la vida republicana no existía la historia como contenido escolar. Se trataba de un elemento difuso diluido en una multiplicidad de saberes constitutivos de la escuela en su fase de formación inicial. En cuanto bastión central del proyecto civilizatorio: el buen habla y la escritura, a través de la enseñanza de la lengua castellana; el reconocimiento del territorio, a través de la enseñanza de la geografía; la legitimación de las instituciones republicanas, a través de los catecismos políticos; y la promoción de una moral católica a través de

la religión¹. Lo histórico se definía mediante el uso de una narrativa sobre el pasado; un relato ordenado de acontecimientos que se sucedían en el tiempo. El carácter subsidiario respecto de otros saberes indicaba que no era aún una necesidad social.

En la segunda mitad del siglo XIX hubo una transición importante. Las disputas partidistas se fueron radicalizando haciendo mucho más inestable el contexto social del país. La fragilidad de las instituciones, la precariedad económica y la fragmentación geográfica y política, tornaban urgente crear condiciones para fortalecer el proyecto de nación republicano. En este marco, los Gobiernos liberales promovieron la inserción de la historia como asignatura escolar. En 1850, se estableció la enseñanza de la historia en la Escuela de Filosofía y Letras de los colegios nacionales, mientras que en 1871 se creó la cátedra de *Historia Patria*. Estos serían los primeros referentes de una presencia clara de la historia en los planes de estudio.

La necesidad de erigir un saber sobre el pasado fue el marco que posibilitó la configuración de la historia como saber escolar. Un saber delimitado por propósitos políticos materializados en la voluntad administrativa para prescribir su inserción en los planes de estudio y, paralelamente, la implementación de otras acciones: designación de un catedrático de historia patria²; creación de manuales³ y delimitación de contenidos para su enseñanza⁴.

A partir de 1850 se empezó a perfilar un uso social de la historia en dos sentidos: por un lado, en los colegios nacionales, orientados hacia la formación de las capas sociales más elevadas. Su abordaje se planteó en una perspectiva cercana a las humanidades, es decir, como un conocimiento erudito que condensaba una visión general de la civilización occidental con el estudio de las etapas de la historia definidas según

1 La Ley Orgánica de Instrucción Pública, 1826.

2 Esta función fue inicialmente atribuida a José María Quijano. Decreto del 28 de septiembre de 1871.

3 Aunque en 1871 se estableció la obligación del catedrático de historia patria de crear un texto para su enseñanza, previa autorización del poder ejecutivo, existían previamente otros textos que habían sido adaptados para los mismos propósitos: *El compendio histórico del descubrimiento y colonización de la Nueva Granada* de Joaquín Acosta (1848); *Las memorias para la historia de la Nueva Granada desde su descubrimiento hasta el 20 de 1810* de Antonio José Plaza (1850); *La historia de Colombia contada a los niños* de J. J. Borda (1870). En 1874 fue publicado el texto elaborado por José María Quijano *Compendio de historia patria para el uso de las escuelas primarias*.

4 El decreto prescribió el contenido del texto y definió su contenido. "El texto debe comprender la historia del descubrimiento, conquista y colonización, y de la emancipación y organización de la república independiente". Decreto del 28 de septiembre de 1871.

al arquetipo heredado de la tradición eclesiástica medieval y su modelo de continuidad lineal entre la historia sagrada y profana⁵ (Lefebvre, 1974; Le Goff, 1991, citado por Cuesta, 1997, p. 37-38). Su funcionalidad estaba relacionada con el desarrollo de virtudes propias del género literario: conocimientos gramaticales, uso de la memoria y dominio de conocimientos eruditos, propio de los hombres cultos como los que se formaban en la Escuela de Filosofía y Letras.

Por otro lado, la enseñanza de la historia patria cumplía ante todo el propósito de afinar un imaginario patriótico entre sectores más amplios de la sociedad. La historia patria tenía una connotación exclusivamente pedagógica. Tal denominación había surgido para delimitar solo las narrativas sobre el origen de la Nueva Granada. La etapa en la que los padres de la patria habían concedido la libertad para construir su propio destino como nación independiente. Dado que, por su extensión, los escritos de historia existentes no eran una buena herramienta para la enseñanza, la historia patria ofreció una versión sintética del pasado muy oportuna para el público escolar. Este ejercicio sinóptico se tradujo en compilaciones cronológicas de sucesos que permitían mostrar una "evolución" progresiva, desde un estado primigenio a uno civilizatorio, logrado gracias a la consolidación de las instituciones republicanas. La historia patria ofrecía imágenes perdurables de la nación, claves para la formación de las nuevas generaciones. Allí la historia era una narración lineal de los sucesos que habían marcado el devenir de la república, narración que enfatiza el amor a la patria y el ejemplo moral de sus precursores. Por eso, el método privilegiado para su enseñanza era la biografía.

En el último cuarto del siglo XIX, con la llegada de las ideas positivistas de Herbert Spencer al país, se formularon fuertes críticas a la historia patria, cuestionada como práctica erudita de datos inconexos sin reflexión alguna. Surgió entonces un interés por objetivarla, se reclamaba imparcialidad en el concurso de los hechos y la necesidad de dotarla de un método propio. De acuerdo con una tipología expresada en uno de los manuales de la época, existían varios tipos de historia: la historia descriptiva, la historia expositiva y la historia filosófica. La descriptiva refería solamente la narración de los hechos "tal y como habían ocurrido"; la expositiva planteaba "reflexiones oportunas y profundas sobre los hechos narrados", mientras que la filosófica explicaba causas, efectos y conexión entre los acontecimientos (Ortega, 1886, p. 3). Conforme a esta distinción, la historia patria

5 Modelo que determinó la designación tres etapas de la historia universal: antigua, medieval y moderna.

enseñada en las escuelas primarias obedecía a la primera tipología:

Examinando los mejores métodos para hacer agradable la historia, i al mismo tiempo fructuosa a la juventud granadina, nos hemos fijado en el que exhibimos en la presente publicación, adoptando la narración metódica y sucinta de los hechos más notables [...]. En él no se encuentra sino la mera narración de los hechos, como debe ser, dejando al criterio de los profesores, i al adelantamiento de la juventud, el verificar las apreciaciones políticas o religiosas que emanen de ellos. (Plaza, 1850, Introducción)

Los hechos presentados con claridad y dispuestos en el orden conveniente deben sugerir por sí mismos las reflexiones al lector. Por no interrumpir el curso de la narración, he evitado en el texto toda discusión sobre la verdad de los hechos. (Acosta, 1848, p. vi)

Por esta razón, los manuales decimonónicos tenían un carácter exclusivamente narrativo. La explicación, reflexión o comprensión racional de los hechos era una tarea ajena a los propósitos educativos de las escuelas públicas. Los niños solo necesitaban conocer una narración superficial sobre el pasado. Así lo expresaban explícitamente los escritores de los manuales, que aunque conocedores de una supuesta “racionalidad explicativa” de la historia, precisaban solo su sentido fútil para los estudiantes de las escuelas:

[Aunque] los sucesos deberían ser presentados con todos sus antecedentes y sus consecuencias, para poder apreciarlos y que de ellos se desprendiera filosóficamente alguna enseñanza para el porvenir; [...] comprendo que este sería trabajo inútil para los niños, á quienes se debe enseñar lo principal y necesario, dejando para más tarde lo accesorio. (Quijano, 1874, p. v)

La historia patria escolar era una pauta para el accionar humano, una especie de “*magistrae vitae*” que permitía conducir la acción civil de los ciudadanos al mostrar las bondades del modelo republicano. De ahí su importancia política. No se trataba de un pensamiento crítico sobre el tiempo, los hombres o la sociedad, según el sentido adquirido posteriormente. Era un relato ordenado de acontecimientos. Esta orientación obedecía a las condiciones sociales del momento. Para esa generación de líderes políticos era apremiante la construcción de un marco simbólico que aglutinara toda la dispersión reinante:

[...] creemos que es inmensa la influencia de nuestros antepasados en el hombre actual, y por consiguiente es muy provechoso estudiar la índole y costumbres

de las razas que componen la nación. Debemos indagar la causa de la marcha de una nación como la nuestra, la cual a veces parece torcerse y retroceder en su camino de la civilización, de un país de índole tan compleja que nos sorprende repentinamente con sus propensiones extrañas, con su actos extravagantes con sus raras acciones. Estos fenómenos, incomprensibles a primera vista, provienen de que la nación se compone de elementos contrarios y diversos; que el pueblo obedece a los impulsos ya de índole salvaje o servil que distinguía a las diferentes tribus de aborígenes [...] es preciso que estudiemos el carácter de nuestra nación [...] y esto sólo se puede hacer recorriendo la historia antigua y moderna del país [...] mientras que no se equilibren las facultades mentales y las inclinaciones naturales de nuestro pueblo [...] no podrán jamás gozar de paz y de orden social. (Acosta de Samper, 1908, p. 4)

[...] el desorden que reina por todas partes, la confusión que existe en nuestras aspiraciones y la continua variación de nuestros ideales, no tienen razón para ello. Deberían comprender que al cabo de un siglo de vida propia es imposible que sepamos gobernarlos acertadamente con elementos tan heterogéneos. (Acosta de Samper, 1908, p. 5)

El carácter ideologizante de la historia se explica a partir de la función social de los “primeros historiadores”, también realizadores de los primeros manuales escolares. Hombres⁶ de letras con estrechos vínculos con el poder político cumplieron con sus textos una labor pública de difusión de una imagen sobre el territorio, que sirvió, al mismo tiempo, para fundar una tradición escrituraria sobre su pasado. Para los historiadores de oficio del siglo XIX, tanto como los de la primera mitad del siglo XX, la historia era un mecanismo de comprensión del presente; un recurso para formular respuestas a sus enormes complejidades. Sus propósitos eran claros: construir un espacio de comprensión homogéneo que instaurara los elementos donde pudieran insertarse las redes de pertenencia y legitimidad que cubrieran por igual a todas las regiones geográficas y culturales del país (Betancourt, 2007, p. 45). La tarea central, por tanto, era popularizar una imagen común sobre el pasado que permitiera capturar una supuesta esencialidad del país, por encima de la heterogeneidad existente.

De esta forma, los primeros desarrollos de la historia patria a finales del siglo XIX en el país son un precedente importante para la posterior configuración de la disciplina escolar. En esta etapa hay una primera localización de un saber de uso social

6 Había muy pocas mujeres dedicadas al oficio de la historia. El caso de Soledad Acosta de Samper es excepcional para la época.

sobre la historia que se insertó en la escuela a través de varios procesos:

Primero, la voluntad administrativa de formalizarla como un contenido escolar. Motivado por el interés de instaurar una simbología patriótica de cara al establecimiento del proyecto de republicano, compartido con algunas diferencias por liberales y regeneradores conservadores. Tal interés se evidenció en la legislación promovida para su inserción en los planes de estudio. La legislación contribuyó a otorgar un primer ámbito de legitimidad al reconocer su valor como un conocimiento socialmente necesario. En el último cuarto del siglo XIX fue notable la presencia de la historia patria en los planes de estudio de las escuelas del país, lo que muestra que su existencia no fue realmente tan efímera⁷.

Segundo, el fomento, realización y circulación de manuales para la enseñanza de la historia. La aparición de manuales evidenciaba el interés por inaugurar una tradición en un campo de saber al demarcar las fronteras temáticas, conceptuales y metodológicas aceptadas dentro del mismo. Debido a que la historia no era aún una disciplina académica, los manuales escolares fueron claves en una primera delimitación y organización del saber histórico y de los contenidos de enseñanza. Durante la segunda mitad del siglo XIX, hubo una producción no desestimable de manuales de historia en las escuelas del país. Algunos de ellos, como el de Quijano, fueron auspiciados directamente por el Estado, por lo que gozaron de una mayor circulación a través de su remisión directa a las escuelas de los departamentos o por medio de su publicación seriada en el *Periódico La Escuela Normal*.

Tercero, la creación de rituales, como la fiesta de la bandera, que instauraron una tradición respecto a los usos sociales de la historia escolar⁸. Los contenidos de la asignatura constituyeron el soporte para los actos conmemorativos de veneración de los símbolos patrios. Práctica que se mantuvo hasta finales del siglo XX.

A finales del siglo XIX hay unos rasgos que permiten identificar un sustrato inicial de la historia como saber

7 La prensa pedagógica del periodo fue especialmente diligente en mostrar el desenvolvimiento de la asignatura en varios departamentos del país: número de horas de clase, programa escolar, métodos de enseñanza, exámenes y adquisición de textos. En el *Periódico La Escuela Normal*, de la década del setenta, hay un nutrido reporte en este sentido.

8 "Cada año se presta más atención a la gran fiesta de Colombia [...] comprobándose así que en la medida en que más se ilustra al pueblo, más culto hai por la patria y más respeto por la libertad civil [...] en el presente año casi todas las escuelas primarias del Estado tomaron parte activa en la conmemoración". "Celebración Fiesta de la Patria". *Periódico La Escuela Normal*, Tomo V, n.º 201, noviembre 7 de 1877. P. 348.

escolar; visible en la preocupación por otorgarle legitimidad a través de operaciones de delimitación de funciones, utilidades, límites y métodos para su enseñanza. Manifiesto tanto en el discurso legislativo, como en los manuales escolares y la prensa pedagógica del periodo. Su desarrollo dista de un emparentamiento directo con prácticas investigativas de las comunidades académicas, todavía inexistentes en el país. Por el contrario, obedeció a propósitos políticos estrechamente ligados a las funciones sociales que ejerció la escuela como instancia de gobierno poblacional.

Continuidades y discontinuidades de una práctica escolar: la historia escolar y la Academia de Historia

La política regeneracionista de los Gobiernos conservadores tuvo como principal propósito reconstruir la institucionalidad, tras el periodo de inestabilidad social que desembocó en la guerra de los Mil Días y la pérdida de Panamá. A principios del siglo XX el país se abría hacia un proceso de modernización en todas sus estructuras. Esta nueva preocupación trazó los derroteros para la orientación de la política educativa en los primeros años de siglo: educación industrial y construcción de una ciudadanía católica. La Ley Uribe fijó parte de la responsabilidad de los nuevos procesos en la escuela, al prescribir la educación para el trabajo y la ciudadanía como su tarea central⁹.

El interés decimonónico por inaugurar una tradición patriótica fue retomado por los Gobiernos conservadores de principios de siglo, para los que la posibilidad de sentar un principio de unidad nacional que reconstituyera el orden social pasaba por el fortalecimiento de la imagen de la patria a través de la escuela. "La crítica que comenzó a hacerse al siglo XIX fue la de no haber logrado un conceso social respecto a un proyecto de nación por el que sus fundadores había luchado" (Álvarez, 2013, p. 40). Por eso la difusión de una memoria histórica neutra que fortaleciera los sentimientos de identidad nacional se convirtió en una prioridad. Lo que explica la creación de la Academia Colombiana de Historia y, consecuentemente, la intensificación de la enseñanza de la historia en las escuelas.

La creación de la Academia de Historia en 1902¹⁰ y su establecimiento en entidad estatal en 1909¹¹

9 Ley 39 de 1903 (octubre 26), sobre instrucción pública.

10 Decreto 1808 de 1902.

11 Ley 24 de 1909.

revelaban un interés gubernamental por institucionalizar el pasado desde un marco formal que le otorgara legitimidad. Su fundación estuvo inspirada en el “espíritu de reconciliación” agenciado por los Gobiernos de la Regeneración, con el que se intentaba uncir el pasado en una visión promisoriosa y optimista del progreso (Colmenares, 1991, p. 125). La historia era un elemento clave para la conformación de la nación cultural, al movilizar símbolos de unidad, sentimientos patrióticos y una memoria sobre el pasado que no comprometieran el progreso y la paz. La función principal de la Academia era la protección, divulgación y educación sobre el pasado:¹² fue asesora del Gobierno en la elaboración de programas de estudio, realizó seminarios dirigidos a los maestros y promovió la divulgación de libros escolares realizados por algunos de sus miembros (Hans-Joachin König, 1991, p. 142).

Dado que la historia no constituía por entonces un orden disciplinar profesional, la Academia de Historia le imprimió un primer marco metodológico homogéneo, al acopiar, establecer y difundir las bases de una práctica y una concepción de la historia que prevaleció por largo tiempo. El trabajo de la Academia consagró las reglas para el ejercicio de la historia a partir de un modelo epistemológico sustentado en una concepción historiográfica positivista, que instituyó el método documental como sello característico de su quehacer durante las primeras etapas de su desarrollo. La aceptación de estas reglas determinó los rasgos de una primera comunidad de historiadores no profesionales en el país.

Su carácter oficial la llevó a constituirse en una instancia decisoria en la esfera pública. De ahí que su labor haya sido sustancial para institucionalizar algunos rasgos de la historia escolar que se mantuvieron durante buena parte del siglo xx. De esta forma, el vínculo entre la Academia de Historia y la escuela constituyó un primer momento en la relación entre el saber escolar y el saber académico que se consolidó con mayor fuerza en los años posteriores. Aunque la historia escolar tenía una corta tradición acuñada desde finales del siglo xix, a través de la academia se reorientó su enseñanza. Conforme al nuevo marco normativo de la educación se le asignó un lugar fijo en el plan de estudios de las escuelas del país; aumento su intensidad horaria; se definió una primera secuenciación que diferenciaba contenidos por

niveles de enseñanza¹³; se adoptaron textos oficiales; y se ofrecieron cursos de formación para maestros.

La alianza entre el Estado y la Academia de Historia se selló a través de la publicación de los manuales de historia elaborados por los académicos Gerardo Arrubla y Jesús María Henao¹⁴ en el controvertido concurso que culminó con su adopción oficial en 1910¹⁵. El manual de Henao y Arrubla se convirtió en la matriz de todos los textos escolares hasta finales del siglo xx. A través de él, los autores difundieron una línea de continuidad con el proyecto regeneracionista, cuyo objetivo último era establecer la convivencia, la unidad cultural y espiritual del pueblo colombiano más allá de sus diferencias políticas. Por eso retomaron el sentido nacionalista que caracterizó la producción histórica del siglo xix, y se proclamaron herederos y legítimos continuadores de ese legado.

La concepción historiográfica de la Academia de Historia estaba estrechamente relacionada con su organización interna. La presentación personalista, heroica y moralizante de su producción llevaba implícita una concepción elitista, según la cual, el liderazgo político solo podía ser ejercido por las capas dirigentes (Hans-Joachin König, 1991, p. 147). Esta condición, sumada a los propósitos sociales y políticos que cumplía, convirtió su producción en una suerte de apología al poder que primó en el desenvolvimiento de la historia escolar durante las primeras décadas del siglo xx. En cuanto órgano consultor del Gobierno, la Academia no solo gozó de suficiente autoridad académica para administrar el saber sobre el pasado a través de la difusión de sus libros de texto¹⁶, sino tam-

12 Desde su constitución, tuvo como tarea “procurar el creciente conocimiento de la historia nacional, promover su enseñanza y despertar el interés por el pasado de la patria, con permanente criterio de imparcialidad y exactitud, honrando y enaltecendo la vida y obras de sus grades precursores” (Estatutos de la Academia de Historia, citado por Betancourt, 2007, p. 51).

13 El plan de estudios de la Ley Uribe estableció la siguiente organización de la historia escolar: Escuelas urbanas; “sección media de primer año (historia patria: narraciones cortas de hechos notables sacadas de la conquista y bocetos biográficos de personajes históricos de esta misma época en serie cronológica). Sección media de segundo año: historia patria (narraciones cortas de hechos notables sacadas de la colonia y bocetos biográficos de personajes históricos de esta misma época formando series). Sección superior de primer año: historia patria (narraciones cortas de hechos notables sacadas de la independencia y biografías en orden cronológico de personajes célebres que figuraron en esa época). Sección superior de segundo año: historia patria (repaso de todo lo anterior y conocimiento de algunos de los principales episodios de la época de la República)”. Ley 39 de 1903 (octubre 26), sobre instrucción pública.

14 *El compendio de historia de Colombia para la enseñanza en las escuelas primarias de la república*. Bogotá: Imprenta eléctrica; y la *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*. Tomo II: La Independencia-La República. Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana.

15 Decreto 963 de 1910.

16 El manual de Henao y Arrubla se mantuvo como texto oficial de historia en toda la primera mitad del siglo xx, salvo la coyuntura de los gobiernos liberales en la década del treinta, cuando se publicaron otros manuales.

bién por la influencia ejercida en el trabajo de formación de los maestros de historia a través de los cursos ofrecidos. Tarea que lideró hasta la década del treinta cuando aparecieron nuevas instancias de formación.

Rupturas y emergencias: la construcción de una disciplina escolar

Los años treinta marcaron una coyuntura importante en el desenvolvimiento de la historia escolar¹⁷. Uno de los cambios más significativos fue la profesionalización de los maestros a través de la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en 1932, y su posterior transición en Escuela Normal Superior en 1936. Esta institución proporcionó la formación universitaria para los profesores de educación secundaria e inició un proceso de institucionalización de la pedagogía y de las ciencias sociales. Su trabajo fue determinante en la formación de una nueva generación de intelectuales que jalonaron el posterior desarrollo de la modernidad cultural en el país.

El liderazgo de la Escuela Normal Superior en los años treinta condujo a que algunas de las funciones realizadas tradicionalmente por la Academia de Historia fueran remplazadas¹⁸. La preponderancia que habían mantenido en la preparación de los profesores de historia escolar fue sustituido con la creación de la sesión de “Ciencias históricas y geográficas” en la Facultad de Ciencias de la Educación en 1933¹⁹, que en adelante se encargó de la formación de docentes en esta rama. Esta sesión fue una de las siete escuelas de especialización²⁰ creadas para fortalecer académica y pedagógicamente al profesorado²¹. Debido a que “por razones de índole fiscal fue imposible abrir simultáneamente todas las escuelas, se decidió empezar con

17 La reforma educacionista introducida por los Gobiernos liberales a partir de 1930 estuvo orientada a fortalecer el Estado, y lo dotaba de capacidad institucional para responder a las necesidades económicas y sociales de un país pretendidamente modernizado. Tal reforma se caracterizó por un discurso pedagógico civilista de integración nacional.

18 Varios aspectos contribuyeron al paulatino confinamiento de la Academia de Historia. Internamente empezó a mostrar signos de agotamiento a causa de disidencias metodológicas y conceptuales con algunos de sus miembros más destacados como Germán Arciniegas e Indalecio Liévano Aguirre.

19 Decreto 1990 de 1933.

20 Las secciones o escuelas eran las siguientes: Pedagogía, Ciencias Históricas y Geográficas, Ciencias Físico Químicas, Biología, Filosofía y Letras, Matemáticas e Idiomas. Decreto 1990 de 1933

21 Después de tres años de estudio, los estudiantes recibían el título de licenciado en Ciencias de la Educación con la especificación de la especialidad. Artículo 6, Decreto 1990 de 1933.

la de pedagogía; ciencias históricas y geográficas; y el curso de información para inspectores escolares”²², lo que muestra que la historia era una de las necesidades más apremiantes para los Gobiernos liberales.

La presencia de profesores extranjeros con formación histórica sólida en la Escuela Normal Superior incidió en la renovación de los presupuestos disciplinares de la historia. Los nuevos horizontes conceptuales y metodológicos, caracterizados por una importante influencia del marxismo, se materializaron en una producción historiográfica independiente cuya influencia se reveló en el interés por superar la historia política, y se abrió paso, así, a nuevos estudios que permitieran comprender la realidad del país. Se afianzó la idea de una historia mucho más centrada en los factores explicativos de los problemas continentales, nacionales y locales. De ahí que la historia patria difundida por la academia fuera blanco de fuertes críticas.

La historia fue considerada un recurso para la creación de consenso en momentos en los que se generaban importantes cambios económicos, políticos y sociales. A diferencia de la versión acuñada por los conservadores a comienzos de siglo, la historia de este periodo se desprendió de la matriz positivista y su apego a los documentos, e hizo énfasis en intereses más prácticos del presente. Bajo estas prerrogativas, el gobierno de Alfonso López Pumarejo adoptó en 1936 la *Convención sobre la enseñanza de la historia* establecida en la *VII Conferencia Internacional Americana* realizada en Uruguay. Conforme a ella, el Gobierno se comprometió a promover una revisión de los textos escolares de historia y geografía²³. Los planes de estudio introdujeron cambios para su abordaje escolar, basados en la producción de relaciones pasado-presente, la adquisición de nociones históricas, el reconocimiento de las costumbres indígenas y la comprensión de procesos más globales. Se empezó a perfilar una relación más estrecha con otros saberes como la geografía y la sociología. Al tiempo que se involucraron criterios psicológicos para la distribución de contenidos por grados.

El programa de historia propuesto por los Gobiernos liberales introdujo principios de la pedagogía activa e hizo énfasis en los intereses del alumno mediante el método globalizador. Por primera vez se propuso el estudio de nociones temporales y de categorías que permitieran el desarrollo de un pensamiento racional sobre el tiempo de cara a la vida social de los estudiantes. El departamento de Cundinamarca concibió el desarrollo de la asignatura en los siguientes términos:

22 Artículo 11, Decreto 1990 de 1933,

23 Ley 72 de 1936 (abril 6).

En el primer grado elemental el maestro debía orientar al niño tomando tres puntos de referencia: el hogar, el ambiente físico y el ambiente humano, haciendo lo posible porque el alumno se percatara de las relaciones que el hombre va contrayendo desde que nace con la familia, con la ciudad, con el Estado y con la humanidad. Al definir objetivamente el ambiente físico el profesor comenzaba por hacer entender al alumno que su vivienda no había estado siempre en el mismo lugar, y que por causas más o menos propicias o desfavorables su familia había tenido que mudar de sitio. Narraba lo que el niño podía comprender sobre inundaciones locales, temblores de tierra, huracanes recientes. Platicaba sobre el vestido y sus componentes y clases, según el clima, la estación y la oportunidad de llevarlo. Explicaba por qué las familias aumentan o disminuyen. Comunicaba impresiones acerca de los medios de construir la habitación. Conversaba sobre las cosas de carácter religioso y acerca de las fiestas eclesiásticas. Explicaba lo que era la esclavitud y cómo se acabó con ella en Colombia. Finalmente, nombraba a Simón Bolívar, dando una opinión sencilla sobre sus proezas y declarando que, para conmemorar éstas, se han establecido fiestas patrias. (Aguilera, 1951, p. 37, 38)

La propuesta estaba fundamentada en los presupuestos de la nueva psicología experimental con su concepción del sujeto como un agente activo en la organización del conocimiento. Por eso el énfasis en la acción como mecanismo para la construcción de operaciones mentales globales y de relación directa con el conocimiento social: desarrollo de *nociones espaciales y temporales*; relaciones de causalidad histórica; comparación y contraste; comprensión de procesos sociales; y formulación de categorías explicativas²⁴. Este fue uno de los primeros rasgos

24 En 1945 la propuesta de la comisión de pensum para sexto grado contemplaba los siguientes parámetros para el desenvolvimiento de la asignatura: "a) Presentación del valor educativo de la historia, obrando conforme a un programa idóneo de actividad docente; b) Fijar experimentalmente en el niño la noción de tiempo refiriéndola a la propia experiencia del escolar y localizándola en los hechos pasados y futuros que éste asimile con mayor fidelidad; c) Comparación del ambiente actual con los de épocas anteriores, buscando la analogía cuando convenga a la demostración, o señalando el contraste, si ello contribuye a la inteligencia de los acontecimientos; d) Tomar interés por el examen monográfico de aquellas cosas que más de cerca miren las necesidades del niño: alimentación, vestido, vivienda, trabajo, medios de comunicación, transportes, servicios públicos, etc.; e) Considerar como bases metodológicas para el mayor rendimiento las siguientes: localización de los hechos históricos en el tiempo y en el territorio; narración amena de los mismos; fijación del sentido de cada suceso y presentación de las consecuencias de él se desprenden; f) [Formación] de la noción de patria, de héroe; g) Motivación en el estudio de la historia" (Aguilera, 1951, p. 39, 40).

de la configuración de la historia como disciplina escolar. La identificación de principios metodológicos formales para objetos de estudio específicos de la historia: el tiempo, el espacio, el cambio, las culturas, lo social. Objetos estrechamente vinculados a otros saberes sociales como la geografía, la sociología y la antropología, que empezaron a tener un uso formal dentro de la historia escolar.

El otro rasgo tiene que ver con el proceso de profesionalización de los maestros, ámbito en el que fue determinante el trabajo de la Escuela Normal Superior. Tal profesionalización abrió la posibilidad de pensar la enseñanza de la historia desde adentro. Una tesis de grado de 1940 planteaba una problematización al respecto del modo siguiente:

La convicción de que un concepto demasiado infantil [subrayado en el original], de los sucesos históricos se inculca todavía en los cursos adelantados de algunas de nuestras escuelas y la contemplación de la patriotería quijotesca y absurda que en otras continúa tiñendo con ridículo desaliño el fervor nacionalista, fueron las causas que me impulsaron a elegir la historia como tema de este modestísimo trabajo.

[...]

Todo adelanto de una rama cualquiera de la ciencia, es un punto de estudio para la historia, que ha de recoger en sus páginas el hecho, juzgarlo, criticarlo, analizarlo, mirarlo como consecuencia de un hecho anterior, estudiar su significación presente y adivinar en él posibles causas de los hechos futuros. (Malagón, 1940)

El trabajo planteaba un distanciamiento con la historia patria, entendida como relato ejemplarizante sobre el pasado. Para su autor, la historia era una "ciencia" versátil que permitía integrar una "apreciación integral de la actividad humana". Por lo tanto, su estudio no se reducía a la rememoración del pasado, sino que, ante todo servía para vitalizar el presente al permitir una comprensión panorámica de sus múltiples dinámicas. De igual modo, introducía reflexiones sobre los hechos y las fuentes históricas como categorías centrales para la construcción de pensamiento histórico en la escuela. Metodológicamente abogaba por el reconocimiento de una relación entre afectividad y psiquis, así como de lógicas de gradualidad en la enseñanza según las "condiciones mentales" de los niños.

Este tipo de reflexiones es un precedente importante en la configuración disciplinar de la historia escolar. Es un indicio de la constitución de un campo pedagógico de la historia en el que se empezaron a producir referentes teórico-metodológicos que dieron

soporte a su práctica escolar. Sin embargo, la larga tradición en la enseñanza y el arraigo de la historia patria en la cultura escolar dificultaron una verdadera transformación. Lo cual condujo a una simultaneidad de formas de su ejercicio pedagógico. Una maestra se refería a la exigencia del cambio metodológico en los siguientes términos:

Señor director: como la materia que más atrae en los exámenes públicos a los miembros de familia de los alumnos, es la historia patria, se hace indispensable darle la mayor amplitud y brillo a los temas de esta asignatura. Pero desgraciadamente las clases populares, que son las que mantienen contacto con las escuelas oficiales, no estiman que el niño sabe sino cuando recita de un tirón párrafos dilatados de la historia. Al vulgo no le interesa y seduce sino lo que lleva la garantía de la palabra suelta y rápida. Si el maestro inicia un diálogo de razonamiento explicativo con el alumno, los padres y tíos de éste no interpretan la severa escena escolar sino como una forma de presentarlo deslucido y torpe. (Aguilera, 1951, p. 41)

De igual modo, uno de los ámbitos de mayor ortodoxia fue el de los textos escolares. Durante el segundo cuarto de siglo, los libros de texto conservaron el prototipo del manual de Henao y Arrubla, aunque desde 1942 el Gobierno había decretado la no adopción de textos oficiales²⁵, la Academia de Historia mantuvo una preponderancia en este sentido. Hasta finales de los años cuarenta los pocos manuales publicados correspondían en su mayoría a miembros de la Academia. A mitad de siglo aparecieron nuevos manuales producidos por las comunidades religiosas, muy cercanos a la Academia en sus contenidos, aunque con algunas innovaciones didácticas²⁶. En la década del sesenta hubo pequeñas variaciones en la estructura de contenido²⁷, pero transformaciones significativas en las orientaciones didácticas, conforme a los postulados de la psicología moderna que promovió una ejercitación permanente de los estudiantes, actividades prácticas y ejercicios de motivación²⁸.

25 Artículo 1, Decreto 876 de 1942 (marzo 31).

26 Hermano Justo Ramón (1948). *Historia de Colombia*. Significado de la obra colonial, independencia y república. Bogotá: Colección La Salle, Librería Stella; Hermanos Maristas. (1954). *Aprendamos nuestra historia*. Cali: Libros Escolares Hermanos Maristas.

27 Algunos introdujeron el tema aborigen, por ejemplo: Julio César García (1953). *Historia de Colombia*. Medellín: Editorial Bedout.

28 El texto de Julio César García (1966) hablaba de desarrollar habilidades y destrezas de los alumnos a través de las siguientes actividades: observación, análisis e investigación sistematizada de los fenómenos naturales y de los hechos sociales; tareas de investigación en instituciones, oficinas, museos, bibliotecas, diálogos con personas entendidas; elaboración e interpretación de mapas, relieves, guías turísticas, láminas, carteleras, afiches,

Posteriormente, el cambio en la política educativa durante los Gobiernos conservadores, a mediados de los años cuarenta, y la coyuntura abierta tras los acontecimientos del 9 de abril, significaron un retroceso en las iniciativas implementadas en las décadas anteriores. La historia patria fue retomada como un mecanismo de contención. Lo que se tradujo en la implementación de medidas para fortalecer su enseñanza: aumento de las horas de clase, revisión de los programas escolares y libros de texto, cualificación y premios para los maestros²⁹. Los conservadores radicalizaron la visión de la historia como un instrumento ideológico para fortalecer la unidad nacional en la situación de crisis que afrontaban.

Las medidas fueron, sin embargo, irrisorias. El control establecido por la Academia de Historia empezó a desdibujarse cuando perdió su carácter oficial en 1958. Con el establecimiento de organismos especializados después de mitad de siglo, el Estado empezó a hacerse cargo de la elaboración, desarrollo y ejecución de los planes de estudio, también de la administración de entidades culturales como los museos, tarea hasta entonces desempeñada por la Academia de Historia. Igualmente, la apertura de programas académicos de historia en varias universidades del país³⁰ terminó por menoscabar sus funciones educativas. La noción de historia patria fue desapareciendo poco a poco del lenguaje escolar³¹, hasta la definitiva inserción de la historia

datos estadísticos, cuadros sinópticos, álbumes, esquemas, gráficos; conocimiento y utilización de los diversos medios de información como prensa, radio, televisión, bibliotecas, archivos. Julio Cesar García (1966) *Curso superior de Historia de Colombia*. Bogotá: Editorial: Voluntad, p. 7. En otro texto, como parte de las propuestas motivacionales se planteaba: la formación de un museo de historia patria con retratos de próceres, mapas, croquis, planos; la formación por cada alumno de un álbum histórico con recortes de periódicos y revistas; el desarrollo a lo vivo o escenificación de hechos que lo permitan; visitas a museos y monumentos; la formación de un centro histórico-lírico-musical, cuyos actos pueden servir para conmemorar las fiestas patrias u otras solemnidades. Silvestre del Campo y Hno. Justo Ramón (1961) *Historia Patria Ilustrada*. Cali: Editorial Norma, p. 5.

29 Decreto 2388 (julio 15), 1948.

30 En 1963 la historia se abrió como programa académico de la Universidad del Valle, en la Universidad Nacional se abrió en 1966 y en la Universidad Javeriana en 1968.

31 En los programas de estudio de 1950 la asignatura se designaba como Nociones históricas y Geográficas, en 1951 aparece denominada como Historia de Colombia, en 1955 se designa bajo la denominación de Geografía e Historia, mientras que en 1957 aparece registrada como Estudios Sociales, nombre oficializado en el plan de estudios de bachillerato de 1962. Decreto 3468 (noviembre 21) 1950; Decreto 75 (enero 17) de 1951; Decreto 0925 (marzo 25) de 1955; circular: normas para la organización de las escuelas alternas creadas por Decreto 2031 de 2 de octubre de 1957; Decreto 45 (enero 11) 1962.

dentro de las ciencias sociales durante la década del sesenta. Tras la incursión profesional de la historia en las universidades se configuró un nuevo campo académico independiente que además de introducir un aparato conceptual y metodológico más sólido de la disciplina³², en adelante administró la legitimidad de todo el discurso producido en torno al pasado. La escuela no fue ajena a este proceso. En los años ochenta se produjo una reforma curricular que marcó un nuevo vínculo de la historia escolar con la historia académica de las universidades³³ aunque sus matrices como disciplina escolar procedían de tiempo atrás.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia en Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las Ciencias Sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 221-244.
- Acosta, S. (1908). *Lecciones de historia de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Acosta, J. (1848). *Compendio histórico del descubrimiento y colonización de la Nueva Granada en el siglo décimo sexto*. Paris: Imprenta de Beau, en San German en Laye.
- Aguilera, M. (1951). *La enseñanza de la historia en Colombia*. Ciudad de México, D. F.: Ed. Cultura e Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Álvarez, A. (2001). *Estudios sobre historia de la enseñanza de la historia en América Latina: un debate pendiente*. Ponencia V Congreso Iberoamericano de historia de la educación latinoamericana. San José de Costa Rica.
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. Bogotá: IDEP.
- Bermúdez, B., y Ortega, F. (1934). *Cartilla moderna de historia de Colombia*. Bogotá: Editorial Voluntad.
- Betancourt, A. (2007). *Historia y nación*. Medellín: La Carreta Editores.
-
- 32 Fue notoria la influencia de escuelas como el marxismo, los Anales y la New Economic History.
-
- 33 Decreto 1002 (24 abril) 1984, formulado a raíz de las recomendaciones sugeridas por los historiadores Jorge Orlando Melo y Jaime Jaramillo Uribe, que básicamente concentraba 4 aspectos: "1) Objetivos: promover una historia nacional más integrada al mundo y preparar a las nuevas generaciones para actuar en una democracia participante, 2) Propuesta metodológica: educación centrada en el alumno, integración con otras disciplinas sociales, promoción de habilidades, 3) Contenidos: procesos socioeconómicos de la nación, temas culturales, contextualización de la historia política, 4) Bibliografía: priorizar la producción de la nueva historia" (Tarazona, 1984, pp. 233-234).
- Borda, J. J. (1870). *Historia de Colombia contada a los niños*. Bogotá: Imprenta de Gaitán.
- Campo del, S. y Ramón, J. (1961). *Historia patria ilustrada*. Primer curso, Décima edición. Bogotá: Librería Stella.
- Cardona, A. (2011). Repensar la historia patria: materialidad, formas narrativas y usos. Colombia segunda mitad del siglo XIX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (1), 33-56.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista Educación*, (295), 59-111.
- Colmenares, G. (1987). *Convenciones contra la cultura*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Colmenares, G. (1991). La batalla de los manuales. En *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica* (pp. 122-134). Buenos Aires: Alianza editorial, FLACSO y Georg Eckert Institut.
- Colmenares, G. (1997). Perspectiva y prospectiva de la historia de Colombia, 1991. En *Ensayos sobre historiografía*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, Universidad del Valle, Banco de la República y Colciencias.
- Cuesta, R. (1997). *El código disciplinar de la historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)* (Tesis doctoral). Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca.
- Escobar, C. (1984). *La historia en la enseñanza y la enseñanza de la historia en Colombia, siglo XIX*. Bogotá: Fundación Universitaria Autónoma de Colombia.
- García, J. C. (1966). *Curso superior de Historia de Colombia*. Bogotá: Voluntad.
- Gómez, M. A. (2001). La revolución francesa en los manuales escolares colombianos de Ciencias Sociales: estructura temática y contexto educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 143-167.
- Hebrard, J. (1989). La escolarización de los saberes elementales en la época moderna. *Revista de Educación*, (288), 63-104.
- Henao, J. M., y Arrubla, G. (1911). *Compendio de historia de Colombia para la enseñanza en las escuelas primarias de la república*. Bogotá: Imprenta eléctrica.
- Henao, J. M., y Arrubla, G. (1912). *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria. Tomo II: La Independencia-La República*. Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana.
- Ramón, J. (1948). *Historia de Colombia*. Bogotá: Librería Stella.
- Hermanos Maristas (1954). *Aprendamos nuestra historia*. Cali: Libros escolares Hermanos Maristas.

- Herrera, M. C., Pinilla, A. V. y Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales, Colombia, 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jaramillo Uribe, J. (1994). *De la sociología a la historia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Juliá, D. (2000). La construcción de las disciplinas escolares en Europa. En J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 45-78). Madrid: Biblioteca Nueva.
- König, H. J. (1991). Los caballeros andantes del patriotismo. La actitud de la academia nacional de la historia colombiana frente a los procesos de cambio social. En *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza editorial, FLACSO y Georg Eckert Institut. 136-137
- Lenis, C. A. (2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58).
- Malagón, J. (1940). *La historia y su enseñanza*. (Tesis de grado). Medellín: Escuela Normal de Medellín.
- Melo, J. O. (2000). Medio siglo de historia colombiana: Notas para un relato inicial. En F. Leal Buitrago y G. Rey (2000). *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Fundación Social y Tercer Mundo editores.
- Montenegro, A. (1999). Convergencias y divergencias entre la creación del conocimiento histórico y su enseñanza en Colombia durante el siglo xx. *Revista Historia de la Educación colombiana*, (2), 131-149.
- Ortega, E. (1886). *Rudimentos de Historia y Biografía de Colón*. Bogotá: Imprenta a cargo de Fernando Pontón.
- Plaza, A. J. (1850). *Memorias para la historia de la Nueva Granada desde su descubrimiento hasta el 20 de julio de 1810*. Bogotá: Imprenta del Neogranadino.
- Quijano, J. M. (1874). *Compendio de la historia patria para el uso de las escuelas primarias*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas.
- Soto Arango, D. (2010) La independencia americana: textos, enseñanza e imaginarios escolares en Colombia y España. *Revista Historia de la Educación*, 14, 291-336.
- Valls, R. (1999). De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española. *Revista Historia de la Educación*, (18), 169-215.
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Revista Historia de la Educación*, (25), 243-269.