

Recepción: 28/05/2013
Aprobación: 09/09/2013

CONGREGACIONES RELIGIOSAS, TECNOLOGÍA PASTORAL Y MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA PATRIA EN COLOMBIA: ELEMENTOS PARA PENSAR LOS INICIOS DE LA «RECATOLIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO»

Jorge Alejandro Aguirre Rueda

Pontificia Universidad Javeriana

Línea de investigación: "Historia de la educación en Colombia"

Jorgealejandroaguirrerueda57@gmail.com

RESUMEN

Los manuales escolares se presentan como herramientas pedagógicas, objetos culturales y, privilegiados instrumentos de socialización política. El uso de lo acontecido ha funcionado como herramienta de poder para ciertos grupos de la sociedad; así mismo, la mención del pasado ha podido cumplir en Colombia múltiples funciones: desde difusor de mecanismos ejemplarizantes, hasta instrumento para apaciguar los odios partidistas. Los usos públicos de la memoria y la gestión de la misma sumado a un momento específico de la historia colombiana en donde los conflictos entre grupos de la sociedad alcanzó su pico, originó un mecanismo en donde la función del héroe se trazó como ruta didáctica, así como arquetipo cultural, con el fin de ir disminuyendo los índices y las prácticas de violencia.

Igualmente, las Congregaciones religiosas docentes en Colombia han jugado un papel trascendental en la consolidación del sistema educativo colombiano, tan así, que puede plantearse que su accionar ha contribuido indefectiblemente a un tipo específico de modernización. Para construir dicho fin, se han valido de lo que puede denominarse como *tecnología pastoral*, un arte de gobierno –del más antiguo– que ha tenido como instrumento primordial la incidencia sobre la conducta de la sociedad, más específicamente, la de los infantes.

Palabras clave: Manuales Escolares, Comunidades Religiosas, Tecnología Pastoral, Historia Patria, Autoridad Enunciativa.

RELIGIOUS CONGREGATIONS, PASTORAL TECHNOLOGY AND SCHOOL MANUALS OF HOMELAND HISTORY IN COLOMBIA: ELEMENTS TO THINK ABOUT THE BEGINNINGS OF «INCORPORATING CATHOLICISM INTO THE EDUCATIONAL SYSTEM»

Jorge Alejandro Aguirre Rueda
Pontificia Universidad Javeriana

ABSTRACT

School textbooks are pedagogical tools, cultural objects, and privileged instruments of political socialization, the use of which has functioned as a power tool for certain societal groups. Likewise, in Colombia, mention of the past serves many functions: from diffusing exemplary mechanisms, to an instrument for appeasing partisan hatreds. Public uses, and the management of the memory of a specific time in Colombian history where conflicts between societal groups reached its peak and a mechanism originated, where the role of the hero was created through a didactic route, as well as by cultural archetype, in order to decrease the rates and practices of violence.

Similarly, religious teaching congregations in Colombia have played an important role in the consolidation of the Colombian educational system. This role has inevitably contributed to a specific type of modernization. To reach this goal, they have established what can be termed *pastoral technology*, a Government - of the oldest type-which has been a primary instrument in impacting the conduct of society, and more specifically, the conduct of children.

Key words: Textbooks, Religious Communities, Pastoral Technology And Homeland History, Enunciated Authority.

1. SOBRE LOS MANUALES ESCOLARES

Previo a la consideración del texto y manual escolar como herramienta pedagógica y objeto cultural entre los siglos XIX y XX, es pertinente mostrar la forma en que, desde los albores de la primera modernidad, se concibió como pieza fundamental en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. La lectura se erigía como basamento de los nuevos procesos socio-culturales, dando cabida a consideraciones benéficas sobre el impreso, con lo cual Juan Amos Comenio ya advertía: “el que aspira a formarse debe estimar los libros de un modo más elevado que el oro o las piedras”, de allí que una de sus tareas incansables fuera despertar “el amor por los libros”. La exaltación del libro llevó al pedagogo de Moravia hacia la consideración de presentarlos como “el alma de la escuela”, lo cual se entiende mejor si se recuerda que en sus disertaciones esgrimía el siguiente argumento: “con la ayuda de los libros y sin escuelas también nos instruiríamos; pero sin libros la escuela no volvería instruido a nadie”¹.

Manifiesto el interés de la modernidad en convertir al texto impreso en garante de la concentración y posterior divulgación de los conocimientos cada vez más especializados, se hace preciso ir apuntalando aquel objeto específico sobre el que se posa la mirada en este artículo: el manual escolar. La primera observación que realiza uno de sus mayores estudiosos, consiste en recordarnos que “para sobrepasar la visión inmediata y apasionada que todos tenemos de forma espontánea sobre los libros de clase, es necesario optar por una perspectiva histórica”². De tener en consideración dicha sugerencia, puede desprenderse el reconocimiento sobre el manual escolar en su calidad “de producto de un grupo social y de una época determinada”, que tendría como centro de su ser al menos tres características: ser herramientas pedagógicas que facilitan el aprendizaje; ser soporte de «las verdades» “que la sociedad cree que es necesario transmitir a las jóvenes generaciones”; y, finalmente, ser vectores y medios de comunicación que “transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura”, características constitutivas que, para Choppin, tienen un fin que no pueden olvidar tanto los docentes en ejercicio, como los historiadores de la educación: “el manual escolar es un instrumento de poder”.

Un segundo autor que se ha dado a la tarea de escudriñar el texto y manual escolar desde los marcos de la denominada Historia intelectual de la cultura y las sociedades, ha hecho énfasis en su calidad “no sólo como elemento material

1. COMENIO, J. A. Sobre el trato correcto con los libros. Trad. Andrés Klaus Runge Peña. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín. Vol. XIII, Nº. 29-30. (2001); pp. 199-200.
2. CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. Trad. Miriam Soto Lucas. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín. Vol. XIII, Nº. 29-30. (2001); p. 209.

del ajuar de los maestros y escolares, sino de representación de un modo de concebir y practicar la enseñanza”. La ventaja de seguir los lineamientos de Escolano Benito, para los investigadores de la educación, reside en que “acceder al examen de este exponente de la cultura material de la escuela, de la clásica y de la moderna, es pues introducirse en uno de los núcleos sistémicos de la organización de la enseñanza”³.

Otro aporte fundamental ha consistido en otorgarle al manual escolar un *status* como espacio de memoria “en el que se han ido materializando los programas en que se concretó la cultura escolar de cada época, las imágenes y valores dominantes en la sociedad”, lo que ha permitido considerarlo tanto como “soporte curricular” en relación con el conocimiento de carácter científico que se transmitirá en las escuelas, así como un “espejo de la sociedad” que lo produce, pudiendo así tomar registros de “la mentalidad dominante de una determinada época”, para, finalmente, presentarlo como un dador de “huella de los procesos y modos de comunicación pedagógica”⁴.

Para seguir en el concierto europeo, en España*, una autora ha sugerido que los manuales escolares deben comenzar a verse y estudiarse desde la categoría de patrimonio. Uno de los argumentos esgrimidos radica precisamente en que dicho tipo de texto “ha sido considerado como un tipo de literatura «menor», y no ha merecido la misma consideración que otro tipo de libros a la hora de guardarse y catalogarse en bibliotecas públicas”. Lo anterior, para Ossenbach Sauter, atenta contra el hecho cierto de que “los textos escolares en su evolución tienen un gran poder para representar las expectativas y mentalidades colectivas de las sociedades escolarizadas. Así, entonces, los manuales escolares deben ocupar su sitio en la investigación en educación, ya en su calidad de “objetos depositarios de la memoria y como fuentes para la investigación histórica”, lo que de suyo tendría como resultado “activar su patrimonialidad”⁵. Finalmente, en relación con esa pléyade de características que se ha registrado líneas atrás y han mencionado otros autores, Ossenbach esgrime las siguientes:

3. ESCOLANO BENITO, A. El libro escolar como espacio de memoria. En: OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. (eds.). Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: UNED, 2001, p. 35.

4. *Ibíd.*, p. 38.

* Sin desconocer las bases de datos e investigaciones realizadas por el proyecto EMMANUELLE (Francia), EDISCO (Italia), LIVRES (Brasil), Les Manuels Scolaires Québécois (Canadá) y, por supuesto, el Georg-Eckert Institut für internationale schulbuchforschung en Braunschweig (Alemania). España se encuentra representada por el proyecto MANES (Manuales escolares españoles), que ha recogido las iniciativas de Portugal, Bélgica y América Latina.

5. OSSENBACH SAUTER, G. Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. En: *Educatio Siglo XXI*. Vol. 28, N^o. 2. Murcia: Universidad de Murcia (2010); pp. 127-117.

a) Intencionalidad por parte del autor o editor de ser expresamente destinado para el uso escolar; b) sistematicidad en la exposición de contenidos; c) secuencialidad; es decir, ordenación temporal, que organiza los contenidos desde los más simples a los más complejos; d) adecuación para el trabajo pedagógico, ajustando el nivel de complejidad de los contenidos a un determinado nivel de maduración intelectual y emocional de los educandos; e) estilo textual expositivo, es decir, un estilo literario y un uso de los recursos lingüísticos, en los que predominan las formas declarativa y explicativa; f) combinación de textos e ilustraciones, desde el predominio casi total del texto hasta, en la actualidad, la preponderancia de las imágenes; g) presencia de recursos didácticos manifiestos, como resúmenes y tareas para los alumnos; h) reglamentación de los contenidos, de su extensión y del tratamiento, que debe ajustarse a unos enunciados curriculares y a un plan de estudios establecidos; i) intervención estatal administrativa y política, a través de la reglamentación jurídica⁶.

Finalmente, Valls Montés ha establecido claridad en referencia a lo que ha dado en llamar “historia regulada, historia enseñada, historia aprendida, historia deseada”. Es preciso mencionar que los esfuerzos realizados en estas cuartillas darán clara muestra sólo de la primera: “Se ha considerado que los contenidos programáticos establecidos por la administración, junto a su desarrollo realizado en los manuales, normalmente controlados también por la administración, son los que constituyen el meollo básico de la historia regulada”⁷.

2. SOBRE LAS CONGREGACIONES RELIGIOSAS DOCENTES Y LOS MANUALES ESCOLARES

Presentaremos a las Comunidades Religiosas, organismos que se encargaron de concretar y materializar los proyectos e intereses educativos de la religión católica y del Estado colombiano. Nuestro análisis se centrará en la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas de San Juan Bautista de La Salle, la Orden de San Ignacio Loyola y la Congregación de los Hermanos Maristas. Sin embargo, presentaremos específicamente a la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, que gozó desde finales del siglo XIX de los afectos gubernamentales, afirmación hecha por Renán Silva, quien señala que: “así mismo había adoptado la Asamblea del Cauca la Ordenanza 9 de 1890, para que se fundaran escuelas públicas para varones en toda la provincia bajo la dirección

6. *Ibíd.*, pp. 121-122.

7. VALLS MONTÉS, R. Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 13, N.º. 29-30. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación (2001); p. 98.

* Para una comprensión amplia sobre el lasallismo, sus orientaciones y prácticas, ver QUICENO CASTRILLÓN, H. *Crónicas históricas de la educación colombiana*. 2ª ed. Bogotá: Magisterio, 2012. pp. 109-140.

de los Hermanos de las Escuelas Cristianas”. Asevera Silva que los primeros treinta años del siglo XX estuvieron en manos de este tipo de organizaciones religiosas, que lograron controlar gran parte del sector educativo e implementar, además, una “pedagogía católica”⁸, la que se encargó de aterrizar y operativizar los principios de la religión católica en este sector.

Era tan claro el poder y control que llegaron a tener los Hermanos en el ámbito educativo, que les otorgó el gobierno nacional la dirección del principal establecimiento formador de institutores de la época, situación que, sin embargo, se ve trastocada en el año 1936 con una determinación ministerial, por parte de Darío Echandía, concerniente, en palabras de Jaramillo Uribe, a “la cancelación del contrato con los F. S.C.* para dirigir la Escuela Normal de Bogotá”⁹, en un intento por parte del Estado para consolidarse como Estado-Docente y tomar las riendas del proyecto educativo. Esto nos muestra la enorme confianza que tenía el gobierno en los Hermanos, pues, al otorgarles la dirección de dicho establecimiento, les entregaba la base misma del proyecto educativo, como lo era la formación de quienes se encargarían así mismo de formar.

En lo explícitamente pertinente a un tema como lo es el histórico-pedagógico, señalaremos como argumento la relación existente entre esta Congregación y los Manuales Escolares: “en el sentido más moderno del término como obra sistemática, secuencial, de producción serial y masiva, etc., los manuales escolares están en alguna medida vinculados a la extensión del método de enseñanza denominado «simultáneo», utilizado en principio por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle”¹⁰. Finalmente, en la relación entre Manuales Escolares y San Juan Bautista de La Salle, se propone una comprensión más vasta del fenómeno, dando lugar a explicaciones que tienen en cuenta el momento europeo. La Contrarreforma católica va aparejada a nuevos designios sobre la educación popular; la batalla entre católicos y protestantes pasa por el control de lo impreso, y el “empleo de libros uniformes es la semilla de una literatura didáctica específica en la enseñanza popular”¹¹.

Así mismo, para Helena Luisa Brochero y Ramón Arrieta, la Congregación es digna de tenerse en cuenta para investigaciones educativas en Colombia, y más específicamente para el caso que nos incumbe, en la medida en que “los

8. SILVA, R. Educación en Colombia 1880-1930. En: Nueva historia de Colombia. Tomo IV. Educación, ciencias, luchas de la mujer y vida diaria. Bogotá: Planeta, 1989. pp. 33-34.

* F.S.C. se debe traducir por Fratres Scholarum Christianarum, que equivale a Hermanos de las Escuelas Cristianas.

9. JARAMILLO URIBE, J. La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946. En: Nueva Historia de Colombia. Tomo IV. Educación, ciencias, luchas de la mujer y vida diaria. Bogotá: Planeta, 1989. pp. 103.

10. OSSENBACH SAUTER, G. Introducción. En: OSSENBACH SAUTER, G. y SOMOZA, M. (eds.). Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: UNED, 2001. pp. 15.

11. CHOPPIN, Op. cit., p. 225.

autores Lasallistas fueron los pioneros en la elaboración de textos escolares en el país, buscando siempre adaptar la temática de sus obras a la realidad y entornos colombianos”. Igualmente, “los Hermanos de las Escuelas Cristianas, se preocuparon siempre por la actualización de sus libros, estando al día con los cambios políticos, económicos, sociales y culturales del país”¹².

En la misma línea se encuentra el historiador colombiano Ocampo López, quien, al ampliar el rango de acción de la Congregación Lasallista hacia el Ecuador, ha mostrado su producción literaria en relación con los manuales escolares. La evidencia muestra que el hermano ecuatoriano Miguel Febres Cordero –conocido en el mundo editorial como G. M. Bruño– concentró sus esfuerzos educativos y escriturales hacia el campo de la lírica y la filología. No obstante, sus mayores aportes fueron aquellos que realizó con la escritura de textos escolares de matemáticas, “que tuvieron mucha repercusión en los colegios hispanoamericanos”, lo cual valió que “los Ministerios o Secretarías de Educación recomendaran los textos de G. M. Bruño como los más apropiados para el complemento en la instrucción educativa”¹³.

Al ahondar en lo anteriormente presentado como una fortaleza de la Congregación Lasallista, su actualización, la refiere Díaz Meza como consustancial a lo que ha denominado *la configuración del saber pedagógico lasallista*, compuesta por “tres dinámicas... a) elaboración reflexiva de la propia experiencia pedagógica, b) la interacción entre práctica pedagógica y conocimiento pedagógico ya construido o en proceso de construcción, y c) la circulación y socialización del conocimiento pedagógico”¹⁴, configuración que indiscutiblemente debe percibirse en su “historicidad”, lo que permitiría “comprender las condiciones bajo las cuales se ha producido un saber, y, en nuestro caso, las condiciones históricas que han generado una manera específica de producir conocimiento pedagógico” para, de esta forma poder “abordar las dinámicas de configuración que permitieron la emergencia de las prácticas discursivas en las cuales se origina el cúmulo de conocimientos pedagógicos derivados de la pedagogía lasallista en Colombia”¹⁵.

La invitación realizada por Díaz Meza lleva a la comprensión y configuración de la producción de manuales escolares en un momento histórico determinado. Para nuestro caso, los manuales escolares revisados y elaborados por Congrega-

12. BROCHERO, H. L. y ARRIETA, R. Hermanos de la Salle autores de textos para la enseñanza primaria y secundaria en Colombia. Bogotá: Universidad de La Salle, 1991. pp. 160-161 (Tesis de pregrado de la Facultad de Educación, Departamento de Química y Biología).
13. OCAMPO LÓPEZ, J. G. M. Bruño. San Miguel Febres Cordero. El hermano cristiano de los textos escolares. En: Revista de Historia de la Educación Latinoamericana. Nº. 16. Tunja: UPTC, (2011); p. 29.
14. DÍAZ MEZA, C. J. f.s.c. Trazos para la interpretación del saber pedagógico lasallista a partir de sus dinámicas de configuración epistémica. Una mirada a la pedagogía lasallista entre 1915 y 1935 en Colombia. En: Actualidades pedagógicas. Nº. 47. Bogotá: Universidad de La Salle, (2005); p. 19.
15. *Ibíd.*, pp. 10-11.

ciones religiosas docentes, datan específicamente del inicio de la segunda mitad del siglo XX, en Colombia. A este periodo histórico lo han considerado Quiceno, Sáenz Obregón y Vahos como uno donde las tendencias pedagógicas y didácticas fluctuaron entre la pedagogía activa y la pedagogía confesional. No obstante, los autores hacen énfasis en que, para el año 1946, con la llegada del Partido Conservador al solio presidencial, “el país vivió una contrarreforma educativa que significó el ocaso de la pedagogía activa y la reorientación confesional de la educación pública”, reorientación que se explica en términos de *recatolización*, proceso que tendría como principales características “la formación ritualizada y dogmática en los valores patrios y las formas disciplinarias clásicas de la vigilancia y el control”. Para el caso que más compete a esta investigación, los autores recalcan que “entre 1946 y 1953 los gobiernos conservadores toman una serie de iniciativas que apuntan hacia un retorno a la *pedagogía oficial confesional* de finales del siglo XIX. En primer lugar, la intensificación de una enseñanza de la Historia Patria, centrada en un conjunto de virtudes de subordinación a la tradición autoritaria de la cultura nacional”¹⁶.

3. SOBRE MEMORIA, CONMEMORACIONES E HISTORIA PATRIA

3.1 Apuntes sobre la memoria

Lo primero que se debe destacar es el carácter social de la memoria, afirmación presente en la obra de M. Halbwachs, quien argumenta que “es en la sociedad donde normalmente el hombre adquiere sus recuerdos, es allí donde los evoca, los reconoce y los localiza”¹⁷. Entonces, los marcos sociales que permiten la memoria están en franca relación con la imagen que del pasado desea construir cada época y “en sintonía con los pensamientos dominantes de la sociedad”¹⁸, afirmación que nos recuerda lo expuesto por Escolano Benito y que permite considerar –como lo afirma Halbwachs– que si el hombre en sociedad necesita indispensablemente del lenguaje, se colige la idea sobre las consecuencias que tendrían para aquél el desprendimiento de éste: “en la medida que el hombre deja de estar en contacto y comunicación con los demás, se encuentra en menor capacidad de recordar”¹⁹. Finalmente, una cita que ayudará a comprender la importancia de estudiar, desde los marcos sociales de la memoria, la forma cómo se enseñó la historia patria a inicios de la segunda mitad del siglo XX:

16. QUICENO CASTRILLÓN, H.; SÁENZ OBREGÓN, J. y VAHOS, L. A. La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En: ZULUAGA GARCÉS, O. L. y OSSENBACH SAUTER, G. Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX. Bogotá: Colciencias, Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2004. pp. 141-144.

17. HALBWACHS, M. Los marcos sociales de la memoria. Barcelona: Anthropos, 2004. p. 8.

18. *Ibíd.*, p. 10.

19. *Ibíd.*, p. 84.

El pensamiento social no es abstracto. Inclusive, cuando las ideas de la sociedad pertenecen al presente, y éste se expresa por medio de ellas, las ideas se corporizan en unas personas o en unos grupos; detrás de un título, una virtud, una cualidad, la sociedad percibe aquellos que los poseen. En este sentido, no existe ideal social que no sea, al mismo tiempo, un recuerdo de la sociedad. Todo personaje o todo hecho histórico, desde el momento que penetra en esta memoria se transforman en una máxima de enseñanza, en una noción, en un símbolo, se le atribuye un sentido, deviene un elemento del sistema de ideas de la sociedad²⁰.

Para Candau, y en clara ligazón con Halbwachs, lo social de la memoria y lo memorable es de una importancia suma, en la medida en que “sin memoria, el sujeto se pierde, vive únicamente el momento, pierde sus capacidades conceptuales y cognitivas. Su mundo estalla en pedazos y su identidad se desvanece”. La problemática de vivir sólo en el momento sería la pérdida del “vínculo social” y, por ende, la fidelidad hacia el grupo, con la inevitable consecuencia de aniquilar a la misma sociedad²¹. Así, resulta importante plantearse interrogantes como: ¿qué se pretendía hacer recordar y qué se procuraba hacer olvidar en los manuales escolares – soporte material que genera una cierta artificialización de la memoria y la memorización – de historia patria elaborados por Congregaciones religiosas docentes en Colombia para los inicios de la segunda mitad del siglo XX? La relevancia del asunto radica en que, siguiendo a Candau, se puede esbozar la existencia de los manuales escolares en relación con “las artes de la memoria” en cuanto “técnicas de memorización y rememoración de gran riqueza en cada sociedad” que fundan su accionar en un sistema de lugares e imágenes²².

No obstante, el problema de lo memorable, la memoria y su contraparte fundante, el olvido, hace surgir otro de los aspectos sociales en la construcción de lo recordable: la selección. Para Todorov, este es un punto crucial en cuanto permite considerar aspectos como el siguiente: “¿si nos remitimos a la constitución de la memoria a través de la conservación y, al mismo tiempo, la selección de informaciones, ¿cómo definir los criterios que nos permitan hacer una buena selección?”, asunto que plantea el uso de los aspectos a recordar y, por consiguiente, a volver memorables²³. Se abre así la puerta de las discusiones sobre los elementos del pasado que se han catalogado como dignos de recordarse, elementos consustanciales al ejercicio de recordación que deben vincularse a evitar los *abusos de la memoria*, los que, en palabras de Middleton y Edwards, pasan por temas como la legitimidad misma de lo memorable: “¿cómo autentican y legitiman las insti-

20. *Ibíd.*, p. 343.

21. CANDAU, J. Antropología de la memoria. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002. pp. 5-6.

22. *Ibíd.*, p. 37.

23. TODOROV, T. Los abusos de la memoria. Barcelona: Paidós, 2008. pp. 48-49.

tuciones públicas, políticas y comerciales lo que debe ser recordado y olvidado en sus archivos e intervenciones?” La respuesta a este interrogante cobra mayor amplitud si se está de acuerdo con los autores en que “las conmemoraciones enmudecen las interpretaciones contradictorias del pasado”²⁴.

3.2 Apuntes sobre las conmemoraciones

Lo que debe recordarse pasa, la mayoría de las veces, por lo que debe conmemorarse. Es el caso de la «tradición inventada» que, para Hobsbawm, si bien se usa en un sentido amplio, no es por ello signo de imprecisión. Antes bien, esta noción incluye “tanto las «tradiciones» realmente inventadas, construidas y formalmente instituidas, como aquellas que emergen de un modo difícil de investigar durante un periodo breve y mensurable”. Nuestro interés se centrará en las primeras, asumiendo, como lo establece Hobsbawm, que:

La «tradición inventada» implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando sea posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado. Sin embargo, en la medida en que existe referencia a un pasado histórico, la peculiaridad de las «tradiciones inventadas» es que la continuidad con éste es en gran parte ficticia... Todas las tradiciones inventadas, hasta donde les es posible, usan la historia como legitimadora de la acción y cimiento de la cohesión del grupo²⁵.

El proceso de inculcar determinados valores lo presenta Hobsbawm como aquel tipo de tradiciones que se encargaría de “establecer o legitimar instituciones”, aunado al hecho de “socializar convenciones relacionadas con el comportamiento”, tales como el patriotismo o la lealtad²⁶, consecuencias que se considerarán siempre benéficas, y sobre todo en lo que concierne al aumento de la confianza tanto en el individuo como en la sociedad entera, pues “en la conmemoración se puede confiar, así sea parcial y fragmentariamente, en la experiencia recibida de los antecesores. En la experiencia de la temporalidad conmemorativa uno se asume como heredero de aquéllos”²⁷. Así, la gran tarea de la conmemoración queda establecida:

24. MIDDLETON, D. y EDWARDS, D., (comp.) Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido. Barcelona: Paidós, 1992. pp. 23-24.

25. HOBSBAWM, E. y RANGER, T. (eds.). La invención de la tradición. Barcelona: Crítica, 2002. pp. 7-8.

26. *Ibíd.*, pp. 16-17.

27. MOYA LÓPEZ, L. A., y OLVERA SERRANO, M. La experiencia de la temporalidad en las sociedades contemporáneas, identidades sociales y rituales conmemorativas. Una propuesta de análisis desde la sociología y la teoría de la historia. En: *Sociológica*. México. Año 26, N.º. 73, (2011); pp. 61-62.

La conmemoración es fuente de orientación social y cultural y un mecanismo vigente de constitución, reproducción y estabilización de identidades sociales. Las conmemoraciones se convierten así en un espacio privilegiado de narratividad, pues en ellas se relacionan un conjunto de sucesos históricos entre sí y se ligan sus respectivos significados sociales²⁸.

Finalmente, el acto de conmemorar es posible ligarlo a la acción misma de monumentalizar y, por consiguiente, al monumento mismo. Al resignificar las reflexiones de Achugar, se podría concebir a los manuales escolares como monumentos de papel. Tal línea puede fundamentarse si se reconoce que en el manual escolar de historia patria “se avisa a los que vienen detrás qué fue lo que pasó antes”²⁹. Así, la particularidad del manual escolar consistiría en que en su existencia misma se aparejarían dos situaciones: ser el objeto y el objetivo de la representación, lo que equivaldría a constatar que el manual escolar “es en sí mismo y a la vez lo representado y la representación”, pero una representación que es claramente una tacha, pues “la visibilidad del monumento vuelve invisible todo aquello y a todos aquellos que el monumento niega o contradice... De ese modo realiza el mayor efecto del poder de la representación y la celebración: condena al olvido, a la invisibilidad, a la no presencia de aquello o aquellos que no tienen el poder para representarse o ser representados”³⁰.

3.3 Apuntes sobre la Historia patria

Género narrativo desdeñado por historiadores norteamericanos como Woodrow Borah, pues al considerar que dedicando sus esfuerzos “a la reflexión sobre el periodo de la Independencia”, cargaba con el lastre de expresar la clara “ausencia de una disciplina académica”, lo que para Borah no eran más que unas simples *historias patrias* que servían de escaparate de “pretextos de ceremonias y rituales exóticos”, ante las reflexiones de Germán Colmenares, alejado de los “aspectos puramente circunstanciales de su producción”, logra vislumbrar que tal proceder puede ser errado, en la medida en que se evalúa “la historiografía hispanoamericana del siglo XIX de acuerdo con los patrones contemporáneos de la producción historiográfica”³¹.

Lo cierto de nuestras vilipendiadas *historias patrias* fue que sirvieron de basamento y génesis de la narrativa heroica en Hispanoamérica, construcción

28. *Ibíd.*, pp. 76-77.

29. ACHUGAR, H. El lugar de la memoria. A propósito de monumentos (motivos y paréntesis). En: BARBERO, J.; LÓPEZ DE LA ROCHE, F. y JARAMILLO, J.E (Comps.). Cultura y globalización. Bogotá: Tercer Mundo, 1999. p. 146.

30. *Ibíd.*, p. 155.

31. COLMENARES, G. Las convenciones contra la cultura: ensayos sobre la historiografía hispanoamericana. Medellín: La carreta, 2008. pp. 13-16.

literaria que, al hundir sus raíces en las “convenciones narrativas usuales en Europa”, permitió “construir un *epos* patriótico en torno a actores que desarrollaban una acción casi ejemplar”. Mantener como referente principal a un solo actor/individuo daba la posibilidad de construir un relato de claro corte dramático, lo que potenciaba “ajustarse más o menos a los géneros literarios básicos de la tragedia o la comedia”. La sobreexposición del individuo junto a su devenir narrativo, la biografía, se presentaba a los ojos del argentino Bartolomé Mitre como el mecanismo expedito para generar un “microcosmos capaz de abarcar y unificar elementos contradictorios”, pequeño cosmos vivencial y narrativo que coadyuvaba a urdir una trama entre “una entidad colectiva, los ritmos de la vida del héroe, su «misión», y los ritmos de la historia”³².

Así, entonces, la comprensión histórica que se debe hacer del individuo heroico, en la narrativa de las historias patrias, se muestra como elemento más que justificado si se recuerda que “la figura del héroe, como la del santo, más que mitos son arquetipos culturales heredados de un pasado remoto en los que la realidad histórica y los embellecimientos de la imaginación se han imbricado inextricablemente”³³, línea expositiva y argumentativa de quien también ha planteado la necesidad de estudiar la importancia que se le ha otorgado a los muertos, no sólo en su “potestad sobre las generaciones del futuro... y en sentido más específico, el señalamiento de la función decisiva que ciertos muertos ilustres continuaban ejerciendo para el moldeamiento de los ciudadanos y la nación misma”. Por ello, nada mejor que el título dado a su investigación, *Porque los muertos mandan*, obra que le permitió a Tovar Zambrano explicar la grandeza del héroe triunfante que se hace digno y merecedor de todas las atenciones y halagos, pues gracias a él el Rey padre –España– ha sido desmantelado de su poder terrenal debido a la unión de los hermanos –los neogranadinos– para obtener así la anhelada y buscada libertad, que les permitió, entonces, reclamar el sustantivo de héroes de la patria. Así, este hijo, conquistador de la libertad, se ha transformado ahora en el Padre de la Patria, y “la crónica, la narración histórica, la poesía patriótica, la iconografía y los rituales cívicos celebrarán su hazaña y contribuirán a su glorificación”³⁴, proceso que, realizado de manera quirúrgica y hagiográfica, busca “convertir a las criaturas mortales en seres míticos”, purificados, donde “se hace abstracción de los aspectos negativos y se resalta en la imagen el rasgo o los rasgos que se desean valorar”. No habrá más que esperar a que, convertido en gloriosa imagen el personaje, compartiese la simbolización

32. *Ibíd.*, pp. 83-84.

33. BAUZÁ, H. F. *El mito del héroe. Morfología y semántica de la figura heroica*. Buenos Aires: FCE, 2004. p. 9.

34. TOVAR ZAMBRANO, B. *Porque los muertos mandan. El imaginario patriótico de la historia colombiana*. En: ORTIZ SARMIENTO, C. M. y TOVAR ZAMBRANO, B. (eds.) *Pensar el pasado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Archivo General de la Nación, 1997. pp. 127-128, 139-140.

de determinados valores y normas de la patria y la nación. Erigido en un ideal del yo, el personaje adviene en su imagen a objeto de identificación social. La identificación simbólica con dicha imagen constituye uno de los fundamentos de la identidad de los ciudadanos. Así, la identidad nacional es el resultado de la identificación simbólica con las imágenes de los patriotas, creadas en virtud de aquellos mecanismos³⁵.

Para culminar este apartado sobre las historias patrias y la construcción de lo memorable, se mencionarán algunos ejemplos que dan cuenta de cómo se ha dado tal proceso. En primera instancia, Pita Rico ha señalado “la función política de las celebraciones públicas durante el proceso de Independencia”: para el caso de la conmemoración de los héroes padres de la patria, ha señalado que “durante las fiestas del 20 de julio en Santa Fe, quinto aniversario del levantamiento político ocurrido en esta ciudad, se incluyó en la programación un monólogo en el que un actor representaba al inolado Antonio Ricaurte”³⁶. Seguidamente, otro estudio sobre el papel del arte en la Independencia mostrará que en la mayoría de los casos las representaciones se realizaron “siempre en primer plano imponente, hieráticos y monumentales”, que para el caso de Santander lo representó en 1853 Espinosa, donde su figura era “más que la representación de un personaje, la escenificación de un mito, una leyenda, un semidiós”³⁷. Finalmente, un trabajo ha señalado cómo la obra titulada *Rasgos biográficos de próceres y mártires*, escrita por Constancio Franco* en 1880, tuvo como objetivo fundamental “presentar al héroe como figura ejemplificante del ciudadano ideal, rendir homenaje a los héroes de la patria y aportar a la construcción de una historia patria única y oficial”, sin olvidar que, igualmente, elaboró una serie de retratos que, si bien se esperaba fueran a dar a las manos de un “público más amplio e iletrado”, presentaba una serie de intencionalidades, como la de representar a “aquel personaje con virtudes y características físicas exaltadas, que encarna el deber ser del habitante del territorio. Así que en las representaciones el héroe se convierte en un modelo para seguir y, por tanto, engendra un papel ejemplarizante”³⁸.

35 Ibid., pp. 145-146.

36 PITA PICO, R. La función política de las celebraciones públicas durante el proceso de independencia de Colombia: en la búsqueda de la legitimidad y la lealtad. En: Revista Historia y Sociedad. Medellín. N.º. 23, (2012); pp. 177-186.

37 CHICANGANA BAYONA, Y. A. La independencia en el arte y el arte en la independencia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2009. p. 86. (Historia hoy, colección bicentenario).

* Publicista, dramaturgo y director de Instrucción Pública de Cundinamarca.

38 RIVIERE VIVIESCAS, L. F. Lo ideal en lo visual: arte y república en la colección Franco-Rubiano-Montoya. 2009. p. 2. Cuadernos de curaduría, N.º. 9. En Internet: <http://www.museonacional.gov/inbox/files/docs/ccfranco.pdf>. Fecha de Consulta: 10 de noviembre de 2012.

4. SOBRE FOUCAULT, CONGREGACIONES RELIGIOSAS DOCENTES Y TECNOLOGÍAS PASTORALES

En este apartado se utilizarán tres de los cursos dictados por Foucault en el *Collège de France*: a) Lecciones sobre la voluntad de saber; b) El poder psiquiátrico y, c) Seguridad, Territorio y Población. El uso de esta serie de conferencias permitirá esbozar sendas problemáticas como son, en primera instancia, la concepción de las *prácticas discursivas* y el problema del *sistema solidario de lo verdadero y lo falso*; seguidamente, la relación existente entre el *poderdisciplinario* y las Congregaciones religiosas, para terminar con una aproximación sobre la noción de *normalización disciplinaria*, y la relación de la *gubernamentalidad* con la *pastoral cristiana*.

4.1 Prácticas discursivas y sistema solidario de lo verdadero y lo falso

Al inicio de su carrera en el *Collège*, Foucault se interrogaba sobre “si la voluntad de saber no ejerce, con respecto al discurso, un papel de exclusión”, que al demostrar una existencia histórica concreta hallaría su continuidad a partir de la existencia de cierto tipo de instituciones que la alentarían y la reactivarían incesante y constantemente. Las coerciones, igualmente, sobre cierto tipo de prácticas lo llevaban a la necesidad de indagar sobre “qué luchas reales y qué relaciones de dominación intervienen en la voluntad de saber”, todo con el fin de poder poner al descubierto y desenmascarar las “relaciones entre voluntad de saber y formas de conocimiento”³⁹.

Estas imbricaciones, para el análisis del contenido de los manuales escolares de historia patria, elaborados por Congregaciones religiosas docentes, deberían ser analizadas considerándolas como un *juego* –en clave de pensamiento foucaultiano– que se ha creado con el fin de presentar a la sociedad *los discursos verdaderos*, discursos que, ya establecidos, deberían analizarse y comprenderse con el fin de poder “sacar a la luz la historia de cierta voluntad de lo verdadero o lo falso”, que debería verse como “el episodio central de cierta voluntad de saber propia de nuestra civilización”. Lo que señalaba Foucault, ya en 1971, era su interés en recalcar sobre la intención de erigir “el juego de la verdad” como aparejado a una red de coacciones y dominaciones y que, de realizarse una reflexión juiciosa, daría como resultado el hecho de mostrar “la cara que hace tanto tiempo ha apartado de nosotros –el juego de la verdad– y que es la de su violencia”⁴⁰.

39. FOUCAULT, M. Lecciones sobre la voluntad de saber, curso en el Collège de France (1970-1971). Buenos Aires: FCE, 2012. pp. 18-19.

40. *Ibíd.*, p. 20.

Todo este esquema elaborado por Foucault hundía sus raíces en las reflexiones de F. Nietzsche, de quien el francés, en una conferencia dictada el mismo año y titulada *Lección sobre Nietzsche*, desprendía sendas manifestaciones, como, por ejemplo, argumentar que “el conocimiento fue inventado, pero la verdad lo fue aún más tarde”, principio que se prestaba para argüir que, de existir el conocimiento, debería entenderse como conocimiento de la verdad, pues

El conocimiento está hecho para ser conocimiento de verdad. Hay una copertenencia de origen entre la verdad y el conocimiento. Y esa copertenencia es tal que: - la verdad es el objeto del conocimiento; - el conocimiento sin verdad no es verdadero conocimiento, y - la verdad es la verdad del conocimiento⁴¹.

4.2 Poder disciplinario y Congregaciones religiosas

En esta serie de conferencias dictadas por Foucault en el año 1973, se halla una piedra de toque para comprender mejor aún las denominadas prácticas discursivas. En palabras del pensador francés:

¿En qué medida puede un dispositivo de poder ser productor de una serie de enunciados, de discursos y, por consiguiente, de todas las formas de representaciones que a continuación pueden derivarse de él? El dispositivo de poder como instancia productora de la práctica discursiva... A mi juicio, el problema que está en juego es el siguiente: en el fondo, ¿no son justamente los dispositivos de poder, con lo que la palabra «poder» aún tiene de enigmático y será preciso explorar, el punto a partir del cual debemos poder asignar la formación de las prácticas discursivas? ¿Cómo puede ese ordenamiento del poder, esas tácticas y estrategias del poder, dar origen a afirmaciones, negaciones, experiencias, teorías, en suma, a todo un juego de la verdad?⁴²

La idea que aquí se defiende es que las Congregaciones religiosas, al tener como basamento un dispositivo de poder como las tecnologías pastorales, propusieron una interpretación de la historia patria en Colombia, con el fin de poder llevar a cabo su primordial tarea: desarrollar a partir de las narraciones historiográficas un modelamiento de la «conducta» de un grupo determinado de individuos, en este caso, estudiantes que cursaban, en la primera mitad del siglo XX, la escuela primaria.

La relación que se establece entre el surgimiento del poder disciplinario y las Congregaciones religiosas, la expone Foucault al plantear que su génesis

41. *Ibíd.*, pp. 229-230.

42. FOUCAULT, M. *El poder psiquiátrico*, curso en el Collège de France (1973-1974). Buenos Aires: FCE, 2012b. p. 30.

“se constituyó dentro de las comunidades religiosas” y siguió su camino multiplicándose hasta el periodo previo a la Reforma, hasta llegar a los siglos XVI, XVII y XVIII. Tales comunidades implantaron algunos ejercicios propios de la vida conventual, a los que debe agregárseles aquellos pertenecientes a todo un legado del ejercicio religioso, para dar como resultado la definición de “métodos disciplinarios concernientes a la vida cotidiana y a la pedagogía”. Posterior a esas centurias y ya consolidada su existencia y modelo, “se convierten durante el siglo XIX en la gran forma general de ese contacto sináptico: poder político-cuerpo individual”⁴³.

4.3 Gubernamentalidad y pastoral cristiana

La ligazón que establece Foucault entre estos dos conceptos la presentará en la clase del 1 de febrero, cuando postula que “trataré de mostrarles que esta gubernamentalidad* nació, en primer lugar, a partir de un modelo arcaico que fue el de la pastoral cristiana...”⁴⁴. Las características y componentes de este poder pastoral comenzarían por reconocer que “el poder del pastor es un poder que no se ejerce sobre el territorio; por definición se ejerce sobre un rebaño... El poder del pastor se ejerce sobre una multiplicidad en movimiento”, en un acto de velar y de cuidado hacia los otros, despojo de su ser, humildad máxima que no por ello pierde su poder individualizador. El pastor lo es en la medida en que presta su ser hacia *todo* el rebaño, pero, igualmente, lo es en la medida en que “lo hace por cada uno de sus integrantes”⁴⁵.

Otro elemento fundamental de la pastoral cristiana, lo señala Foucault en la clase del 15 de febrero de 1978, con el fin de no simplificar su fenómeno. No podría concebirse tal dispositivo “como una mera institución necesaria, ni se concibió como un simple conjunto de prescripciones impuestas a algunos y privilegios otorgados a otros”. Pensar de esa manera sería un craso error, toda

43. *Ibíd.*, pp. 60-61.

* Clase del 1 de febrero de 1978: “con la palabra gubernamentalidad aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por «gubernamentalidad» entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar «gobierno» sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otro, el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la «gubernamentalidad» como el proceso, o mejor el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se «gubernamentalizó» poco a poco”. FOUCAULT, M. Seguridad, territorio y población, curso en el Collège de France (1977-1978). Buenos Aires: FCE, 2011. p. 136.

44. *Ibíd.*, p. 138.

45. *Ibíd.*, pp. 154-157.

vez que se anularían las profundas reflexiones que se realizaron sobre *el arte de gobernar* pastoral: “ese juego de gobierno de unos por otros, del gobierno cotidiano, del gobierno pastoral, se concibió durante quince siglos como la ciencia por excelencia, el arte de todas las artes, el saber de todos los saberes”⁴⁶.

Finalmente, en las clases del 1 y 8 de marzo, Foucault abordará la noción de conducta y mostrará las afinidades que se establecieron entre la pastoral cristiana y la educación en la conducta de los niños. Frente a la conducta, es preciso asimilarla a dos ejercicios: el primero radicaría en “la actividad consistente en dejarse conducir”, y el segundo, “a la manera de dejar conducirse”. Se señalará enfáticamente en los siguientes términos: “si es cierto que el pastorado es un tipo de poder muy específico que se asigna como objeto la conducta de los hombres, es un poder cuyo objetivo es esa conducta”⁴⁷. Respecto a la conducción de los infantes, dejemos que el autor tome la palabra en extenso:

Con el siglo XVI entramos en la era de las conductas, la era de las direcciones, la era de los gobiernos. Y comprenderán por qué en esa época hay un problema que cobró una intensidad más grande que los otros, probablemente porque se encontraba en el punto justo de cruce de las diferentes formas de conducción: de sí mismo y de la familia, conducción religiosa, conducción pública bajo la dirección o el control del gobierno. Me refiero al problema de la instrucción de los niños. El problema pedagógico: cómo conducir a los niños, cómo hacerlo a fin de lograr que sean útiles a la ciudad, conducirlos hasta el punto en que puedan alcanzar su salvación, conducirlos hasta el punto en que sepan conducirse a sí mismos; con toda seguridad, este problema se vio sobrecargado y sobredeterminado por la explosión del problema de las conductas en el siglo XVI –[la Reforma protestante]–. La utopía fundamental, el cristal, el prisma a través del cual se perciben los problemas de conducción es el de la instrucción de los niños⁴⁸.

5. SOBRE MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA PATRIA ELABORADOS POR CONGREGACIONES RELIGIOSAS DOCENTES

La conducción de la población infantil y juvenil que debe analizarse en el marco de un momento histórico determinado, con lo que se pretende aterrizar el conjunto de conceptualizaciones anteriores para que, de esta forma, pueda realizarse la sugerencia de Díaz Meza sobre las *apropiaciones histórico-pedagógicas*. Señalado esto, en primera instancia se debe recordar que, durante gran parte de la primera mitad del siglo XX, la Escuela Activa puso en funcionamiento una serie de postulados que logra evidenciarse a través del cambio en concepciones

46. *Ibíd.*, pp. 180-181.

47. *Ibíd.*, pp. 223-225.

48. *Ibíd.*, pp. 286-289.

sobre la infancia y en las mismas prácticas pedagógicas. Cobrará fuerza la noción de *infancia degenerada* y *adolescencia peligrosa* a partir de la segunda mitad de la década del treinta, siguiendo la línea de pensamiento que había establecido la teoría de la degeneración de la raza. Esta etapa de la vida se catalogó como “de peligro psíquico, moral y social”, lo que permitió “la ampliación espacial y la intensificación disciplinaria o reguladora de la formación-gobierno de los adolescentes”⁴⁹.

Las novísimas apropiaciones de los normalistas colombianos establecieron que definitivamente al tránsito entre la adolescencia y la adultez lo marcaría un “estado endémico calificado como débil, así como una tendencia a enfermedades físicas y mentales, por lo que se podría calificar de un estado «semipatológico»”⁵⁰. Para el pedagogo liberal Gabriel Anzola Gómez, una de las mayores ‘patologías’ sería la del ensimismamiento del joven, que conduciría irremediablemente “al menosprecio narcisista por la vida social «normal», esto es, productiva, extrovertida, interesada social y económicamente”. Para Anzola Gómez habría que emprender una tarea, que consistía en poner ante los ojos de los jóvenes: “Los más caros y nobles ideales, los héroes, los caracteres de firmeza y serenidad, en una palabra, los tipos humanos ejemplarizantes”⁵¹.

Un segundo elemento que permite situar la enseñanza de la historia a través de los manuales escolares elaborados por las Congregaciones religiosas es la presencia continuada de lo normativo sobre el tema en cuestión. Para el año de 1921*, con la promulgación del Decreto 833, se va a reglamentar lo concerniente a los festejos patrios en los planteles educativos públicos y privados; en 1925, se tendrá la participación activa del Comité Central de la Bandera como ente organizador de las festividades patrias; en 1930, se inició con una serie de frases donde “se tildó a lo extranjero como medio entorpecedor para la afirmación del sentimiento patriótico”, de allí que no fuera extraño que en ese año hubiera visto la luz el Decreto 865, que declaraba que “la enseñanza de la Historia y la Geografía de Colombia debían enseñarse por profesores nacionales en todos los establecimientos de educación que estuvieran costeados con fondos públicos”; ya en 1936 se morigeró el tono, como resultado de la Convención sobre la Enseñanza de la Historia, originaria de la VII Conferencia Internacional Americana;

49. SÁENZ OBREGÓN, J. y ARIZA MONTAÑEZ, V. Adolescencia peligrosa y regulación de la población en Colombia en la primera mitad del siglo XX. En: RÍOS BELTRÁN, R. y SÁENZ OBREGÓN, J. (eds.). Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela nueva en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, 2012. pp. 17-18.

50. *Ibíd.*, p. 20.

51. ANZOLA GÓMEZ, G. Orientaciones sobre segunda enseñanza. En: SÁENZ OBREGÓN, J. y ARIZA MONTAÑEZ, V., Op. cit., pp. 17-18.

* En 1904, con el Decreto 491, se resaltaba, en los Artículos 58 y 59, la importancia tanto de los cantos patrióticos como del respeto máximo que se le debía profesar a la bandera como símbolo por excelencia de la patria.

finalmente, llegados a 1948, la Enseñanza de la Historia alcanzará su mayor grado de exposición: “con el Decreto 2338 del 15 de julio –[a tres meses del asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán]– se intensificará la Enseñanza de la Historia Patria, arguyendo que su conocimiento, el culto a los próceres y la veneración a los símbolos de la nacionalidad debían ser primordiales en la educación de los jóvenes, ya que eran elementos valiosos de «fuerza social», de «cohesión nacional» y de «dignidad ciudadana»⁵².

Como último elemento a considerar, se tendrá el manual escolar de historia patria editado y aupado por excelencia durante gran parte del siglo XX, el elaborado por Jesús María Henao y Gerardo Arrubla. Como lo han señalado Ojeda y Barón Vera, para 1910 –en plena celebración del Centenario de la Independencia–, la situación del país urgía efectuar una acción que sirviera de vínculo entre los ciudadanos, de allí que se “buscó unir y centrar al país en sus aspiraciones vividas, así como rehacer los fundamentos de la patria y los lazos de la unidad nacional”. Para lograrlo, tuvieron en cuenta –aunque no fue el único dispositivo– la apología de los héroes nacionales, con el fin de fortalecer la memoria “a partir de una construcción de la imagen mítica magnificada y sacralizada; de esta manera, los héroes se convierten en referentes del primer orden para la construcción de la memoria nacional”⁵³. En una similar línea de interpretación se situará Pinilla Díaz, quien, respecto al análisis del mismo manual escolar, ha mostrado que dentro de los fines sociales de la educación, a principios del siglo XX en Colombia, se encontraba el de “fomentar el sentimiento nacionalista y patriótico en los niños y jóvenes con miras a consolidar un proyecto nacional... El deber con la patria se conseguía mediante la creación y consolidación de un sentimiento nacionalista basado en el recuerdo emblemático de los próceres nacionales”⁵⁴.

Con esta antesala, presentamos a continuación uno de los referentes que permite analizar lo instaurado y difundido en los manuales escolares de historia patria construidos por las Congregaciones religiosas docentes. Uno de los primeros interrogantes que se plantea Ricoeur es “¿de qué hay memoria?”, con lo cual entroniza el tema en el plano de la intencionalidad, y no tanto del *quién recuerda*⁵⁵, intencionalidad del hombre que se inscribiría en un esfuerzo intelec-

52. RIVAS ORTIZ, L. V. Forjando una patria: iniciativa de los hermanos de las Escuelas cristianas en Colombia 1920-1948. En: ACEVEDO TARAZONA, A. y SAMACÁ ALONSO, G. (eds.). Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2013. pp. 218-219, 222-224.

53. OJEDA, A. C., y BARÓN VERA, A. La conmemoración del héroe en el compendio de historia de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla (1910). En: Revista Historia Caribe. Barranquilla, N.º. 10, (2005); pp. 82, 91-92.

54. PINILLA DÍAZ, A. V. El compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. En: Revista Colombiana de Educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, N.º. 45. (2003); p. 79.

55. RICOEUR, P. La memoria, la historia, el olvido. 2ª ed. Buenos Aires: FCE, 2008. p. 19.

tual de recordar aquello que precisamente no debe ser olvidado, de ahí que “lo que llamaremos deber de memoria consiste esencialmente en deber de no olvidar”⁵⁶, deber que permite establecer las primeras diferencias entre el acto de la recordación y el acto de la memorización, acto segundo que preocupa a Ricoeur en la medida en que “la memorización se trata de una economía de esfuerzos, pues el sujeto está dispensado de aprender de nuevo para efectuar una tarea apropiada a circunstancias definidas... En este sentido, se puede considerar la memorización como una forma de memoria-hábito”⁵⁷. Este ejercicio debe analizarse con sumo cuidado, si se pretende esclarecer “las técnicas de adquisición” de lo sado, pues se estaría en la capacidad de “intentar localizar los fallos gracias a los cuales el abuso puede infiltrarse en el uso”. De allí que, en el proceso de aprendizaje, lo importante sea reconocer que “el dominio de la adquisición pertenece al experimentador que conduce a la manipulación” –lo cual no es aún un abuso–. Los actos del experimentador y la manipulación pueden trasladarse a la dialéctica misma del maestro y el discípulo, lo que para nuestro caso sería el proceso de recatolización del sistema educativo colombiano, ya esbozado por Quiceno y presentado líneas atrás. Establece Ricoeur que

El modelo clásico es bien conocido: consiste en la recitación de la lección aprendida de memoria... En el ámbito de la enseñanza, la recitación constituyó durante largo tiempo el modo privilegiado de transmisión, controlado por los educadores, de textos considerados, si no como fundadores de la cultura enseñada, al menos como prestigiosos, en el sentido de textos que sientan cátedra, crean autoridad. Pues, en última instancia, de autoridad se trata aquí, más precisamente de autoridad enunciativa, para distinguirla de la autoridad institucional. En este sentido, abordamos aquí un concepto político en el sentido más fundamental, que está ligado a la instauración del vínculo social⁵⁸.

Aunado al concepto de autoridad enunciativa, que puede endilgárseles a las Congregaciones religiosas que se asentaron en el país posterior al proyecto de la Regeneración iniciado en 1886, su poder lo enalteció la misma Constitución de aquel año, así como la firma del Concordato de 1887 –sin olvidar el peso pedagógico de las Comunidades religiosas en el desarrollo del Primer Congreso Pedagógico celebrado en 1917, o el encargo de dirección por parte de los Hermanos de las Escuelas Cristianas del Instituto Pedagógico Nacional–, es necesario tener presente la noción de memoria instrumentalizada, que hablaría de la connivencia entre “el acto de la manipulación concertada de la memoria y

56. *Ibíd.*, p. 51.

57. *Ibíd.* p. 83.

58. *Ibíd.* p. 85.

del olvido por quienes detentan el poder”⁵⁹. Finalmente, y dejando que Ricoeur se presente en extenso:

En el plano más profundo, el de las mediaciones simbólicas de la acción, la memoria es incorporada a la constitución de la identidad a través de la función narrativa. Y como la configuración de la trama contribuye a modelar la identidad de los protagonistas de la acción al mismo tiempo que los contornos de la propia acción... Es más concretamente la función selectiva del relato la que ofrece a la manipulación la ocasión y los medios de una estrategia astuta que consiste de entrada tanto en la estrategia del olvido como de la rememoración... El relato impuesto se convierte así en el instrumento privilegiado de esta doble operación. La plusvalía que la ideología añade al crédito ofrecido por los gobernados presenta también una textura narrativa: relatos de fundación, relatos de gloria y de humillación alimentan el discurso de la adulación y del miedo. De este modo, se hace posible vincular los abusos expresos de la memoria a los efectos de esta distorsión propios del plano del fenómeno de la ideología. En este plano aparente, la memoria impuesta está equipada por una historia «autorizada», la historia oficial, la historia aprendida y celebrada públicamente. Una memoria ejercitada, en efecto, es, en el plano institucional, una memoria enseñada; la memorización forzada se halla así enrolada en beneficio de la rememoración de las peripecias de la historia común consideradas como los acontecimientos fundadores de la identidad común. De este modo, se pone el cierre del relato al servicio del cierre identitario de la comunidad. Historia enseñada, historia aprendida, pero también historia celebrada. A la memorización forzada se añaden las conmemoraciones convenidas. Un pacto temible se entabla así entre rememoración, memorización y conmemoración⁶⁰.

6. EL CONCEPTO DE HÉROE EN LOS MANUALES ESCOLARES ELABORADOS POR CONGREGACIONES RELIGIOSAS. A MODO DE LACÓNICO EJEMPLO:

6.1 El héroe sacrificado

Los héroes se caracterizan por las ofrendas voluntarias. Existe un grado en las ofrendas de acuerdo a la magnitud del sacrificio, que se ha establecido en Las Bienaventuranzas. La primera forma es la de aquellos que renuncian a sus propiedades y comodidades para ayudar a la causa patriótica; siguen la ley de la consagración, que consiste en poner todo lo que se tiene al servicio de la patria, a semejanza de lo que hicieron los discípulos de Cristo. En el libro *Historia de*

59. *Ibíd.* p. 110.

60. *Ibíd.*, pp. 115-116.

Colombia, Enseñanza secundaria y primaria superior, se alude a la defensa de la plaza de Cartagena por parte de los patriotas, en 1815:

La plaza, defendida por Manuel del Castillo y el coronel Mariano Montilla, se preparó a hacerle la resistencia más desesperada. Impusieron los habitantes los más sublimes sacrificios: incendiaron la ciudad de Turbaco para impedir los arbitrios del enemigo y hasta se vieron eximios patriotas, como García de Toledo, poner fuego, con su propia mano, a sus mismas haciendas⁶¹.

En el manual *Historia Patria Ilustrada, Primer curso*, se relata la historia de un anciano venerable que, al igual que el patriarca bíblico Abraham, tuvo que sacrificar a su hijo por dos razones: primero, porque había una causa más grande a la que obedecer, y, segundo, era la única ruta para la salvación de su posteridad. En ambos casos, se resalta que tales hijos eran los únicos soportes para acompañar a sus padres en la vejez, pero que estos últimos estaban dispuestos a realizar los más grandes sacrificios:

Un anciano venerable, de cabellos blancos y de mirada luminosa, seguido de un pequeño adolescente, se pone delante y dice: “General Bolívar, aquí le traigo el último hijo que me queda, porque todos han muerto por la Patria. Este es el único apoyo de mi familia y de mi vejez; pero la libertad lo necesita y es preciso que siga a usted en el camino de la gloria” – ¿Y quién es usted?, preguntó Bolívar. – Soy el padre de Atanasio Girardot. El Libertador no pudo hablar, y dícese que el padre de la patria y el padre de los héroes se abrazaron, y que de los ojos de ambos se escaparon algunas lágrimas⁶².

Por su parte, en el libro *Historia de Colombia. Enseñanza primaria*, se nos relata que el prócer Antonio Nariño mostró un genuino interés por sus compatriotas y nunca negó la causa de la patria, confesándola en todo momento:

“cayó luego sobre Pasto, pero las tropas patriotas que debían auxiliarlo no lo hicieron y Nariño quedó solo en un bosque, sin recursos de ninguna clase. En un arranque de heroísmo se entregó a sus enemigos para ver si podía así salvar la patria, y éstos lo llevaron prisionero a España en donde estuvo encerrado en un calabozo por espacio de siete años”⁶³.

6.2 El héroe inmolado

Es aquel que intencionalmente ofrece su vida en combate. Para que la inmolación sea legítima y recordada, debe tener entre otras características: realizarse

61. HERMANOS MARISTAS. Aprendamos nuestra historia. Bogotá: Voluntad, 1945. p. 142.

62. DEL CAMPO, S. Historia patria ilustrada. Primer curso. 3ª ed. Bogotá: Stella, 1950. p. 7.

63. GRANADOS, R. M. Historia de Colombia. Enseñanza primaria. Bogotá: Pax, 1950. p. 51.

por alguien sin pecado o ser un joven con alma inocente; que el sacrificio sea un acto voluntario, para asegurar la redención de otros y tener un carácter sagrado para la comunidad a la que se pertenece. En el libro *Historia de Colombia. Enseñanza primaria*, Rafael Granados enfatiza en la importancia de los combates de Bárbula y San Mateo, no tanto por el valor estratégico que suponían para la campaña libertadora en Venezuela, sino por el simbolismo que encerraba el sacrificio de dos oficiales granadinos⁶⁴. Como ejemplo de las inmolaciones sagradas dirigidas a preservar aquellos elementos simbólicos y rituales, encontramos la del coronel de 22 años Atanasio Girardot, quien, como se describe en el manual *Aprendamos nuestra historia. Libro primero*, de los Hermanos Maristas, “en medio de las balas, trepó a la cima de la montaña del Bárbula, clavó allí la bandera, y cayó herido por una bala enemiga. Con este acto de heroísmo mostró su grande amor a la patria”⁶⁵.

6.3 El héroe caballero

En los textos revisados, se enfatiza en la idea de que los hombres se dan o bien a la dureza de las armas, o a una benevolencia que no permite la acción; cada una encierra virtudes diferentes y en apariencia irreconciliables. En el libro *Historia patria ilustrada, segundo curso*, se menciona que en el escenario de la conquista se observaban

“la codicia intrépida que desafiando la naturaleza bravía corre por todas partes ansiosa de encontrar el dorado vellocino, y la fe, la generosidad, y el patriotismo que fundan ciudades, erigen templos, establecen casas de educación y beneficencia y alzan monumentos que hoy son todavía ornamento y gala de nuestro suelo”⁶⁶.

Ambas fuerzas se conciben como necesarias y complementarias para llevar tanto la civilización como la verdadera fe a los infieles. Se observan “virtudes heroicas al lado de crímenes atroces”, cada una puesta en acción por dos personajes antagónicos: “el soldado vestido de acero que da y recibe la muerte con igual frialdad, y el misionero de paz, que, armado solo con la insignia del martirio, domestica los hijos de la selva y muchas veces rinde la vida por Cristo”⁶⁷.

El texto *Historia de Colombia. Enseñanza primaria* enfatiza en que la labor misionera también cumple con los objetivos de la gesta heroica; es decir, asegura los territorios bajo la influencia de gobernantes justos, entregados a los deberes

64. *Ibíd.*, pp. 53-54.

65. HERMANOS MARISTAS, *Op. cit.*, p. 91.

66. DEL CAMPO, S. y GONZÁLEZ L. R. *Historia patria ilustrada. Segundo curso*. 3ª ed. Bogotá: Stella, 1950. p. 24.

67. *Ibíd.*

divinos, que llevan una vida de renuncia en beneficio de sus congéneres y son impulsados por la idea de progreso y el bienestar de las próximas generaciones. En correspondencia, en el texto se señala que

Al lado de los conquistadores de imperios deben figurar los conquistadores de almas, o sea los misioneros; ellos, aunque no vestían coraza, ni ceñían espada, venían impelidos por fuerza sobrenatural, dentro de un cuerpo debilitado por las fatigas y las penitencias encerraban un alma heroica. Ellos fueron el amparo de los salvajes, suavizaron el proceder de los soldados conquistadores, fueron medianeros de paz e inspiradores de grandes obras de progreso⁶⁸.

En este punto se configura un tipo especial de héroe, el “caballero”, quien es capaz de integrar en sí los dos conjuntos de virtudes ya anotados. Su mayor representante es Simón Bolívar⁶⁹, al que se le reconocen dos títulos, el de Libertador, que “emana de la guerra”, y el de Padre de la patria, que alude a aquellas virtudes necesarias para la crianza. En el manual *Historia patria ilustrada, Segundo curso*, se mencionan dos aspectos sobre las manos de Bolívar: por un lado, “aquellas manos empuñaron la espada vengadora e hicieron temblar las cadenas con que el feroz español ligó al peruano”, y, por otro lado, “aquellas manos levantaron al hombre degradado, dándole el ser político a la faz del universo”⁷⁰.

CONCLUSIONES

Los manuales escolares deben considerarse una herramienta pedagógica y objeto cultural de valor socio-histórico, a partir de los cuales, al ser analizados ampliamente por múltiples disciplinas, permiten arrojar luz sobre procesos sociales que incluyen a la mayor cantidad de dimensiones de lo humano. Así mismo, las Congregaciones religiosas docentes en Colombia, al cumplir ya un centenar –con excepción de los jesuitas, cuya presencia data de más atrás– de años como promotores y difusores de un tipo específico de educación, son hoy en día un aspecto que debe analizarse y comprenderse con fuerza, con el fin de poder dilucidar su aporte a los procesos de modernización. Para justificar nuestra afirmación, nada más oportuno que realizar una historia de CONACED (Confederación Nacional Católica de Educación), para poder identificar la forma como se asume el pastorado hoy en día, en plena sociedad del conocimiento.

68. GRANADOS, Op. cit., p. 29.

69. Dentro de la pléyade de trabajos sobre Bolívar, sólo mencionaremos a CARRERA DAMAS, G. Simón Bolívar, el culto heroico y la nación. En: *Hispanic American Historical Review*. Vol. 63, N°. 1, (1983); pp. 107-145. Y para un estudio sobre Santander como héroe, se sugiere GHOTME GHOTME, R. A. Santanderismo, antisantanderismo y la Academia Colombiana de Historia: la operación histórica en el proceso de construcción de nación en Colombia, 1910-1970. En: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. N°. 34. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, (2007); pp. 121-164.

70. DEL CAMPO y GONZÁLEZ, Op. cit., pp. 99-100.

Igualmente, podría irse afianzando la hipótesis de que los manuales escolares de Historia patria elaborados por dichas Comunidades, han sido un artefacto que evidencia la forma como se ligaron las tecnologías pastorales con la dirección de la conducta, todo ello a través de un moldeamiento de las almas de infantes y adolescentes, que sustentaba su accionar en la acción ejemplarizante de héroes, más exactamente los de la Conquista y, posteriormente, de aquellos que trajeron e hicieron posible la República. Es preciso no olvidar que los manuales escolares de Historia patria bien pueden insertarse en toda una tradición –aunque a Foucault dicha denominación no le parezca conveniente debido a su ligazón con el aspecto causal, tan cara a los historiadores y tan reprochada por él–, así como ubicarse, para un momento determinado, en hitos tan cruciales como el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y los posteriores Decretos del ejecutivo nacional, que exacerbaron su enseñanza.

Finalmente, hacemos nuestras las palabras de un grupo de historiadores españoles, que han planteado que uno de los usos que se le ha dado a la Historia es la de ser un “productor de mitos que convierte la historia en un relato de éxito moral de tal forma que aquellos que defendieron o portaron la esencia propia de cada colectivo... se convierten en agentes predilectos de la correspondiente historiografía”⁷¹, éxito que claramente refuerza esa evocación a los muertos, aunque, como precisa señalarlo Manzano Moreno: “no son, sin embargo, muertos escogidos de manera aleatoria. Son *nuestros* muertos”. De allí que tales personajes escogidos propicien un elemento emocional que prefigura una actitud no neutra ante tal escogencia; de allí que

“el abanico de sentimientos que suscita el pasado puede oscilar entre el juicio negativo y la sublimación, entre la condena y el enaltecimiento. Es por ello por lo que las narraciones nacionalistas incluyen en sus narraciones traidores y héroes, enemigos y aliados, agresores y resistentes, hechos gloriosos o humillantes, en fin, de un drama que culmina y se agita en el presente, pero que también intenta prefigurar el futuro”⁷².

Así, entonces, no cabe más que reconocer que la gestión de la memoria ha operado como “la construcción del discurso histórico como elemento de poder, aspecto en el que los historiadores han desempeñado tareas culturales nada desdeñables para la reproducción ideológica de las estructuras sociales”⁷³.

71. PÉREZ GARZÓN, J. S. La creación de la historia de España. En PÉREZ GARZÓN, J. S., *et al.* La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder. Barcelona: Crítica, 2000. p. 29.

72. MANZANO MORENO, E. La construcción histórica del pasado nacional. En: PÉREZ GARZÓN, J. S. *et al.* Op. cit., pp. 34-41.

73. PÉREZ GARZÓN, *Ibíd.*, p. 65.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHUGAR, H. El lugar de la memoria. A propósito de monumentos (motivos y paréntesis). En: BARBERO, J.; LÓPEZ DE LA ROCHE, F. y JARAMILLO, J. E. (comp.). *Cultura y globalización*. Bogotá: Tercer Mundo, 1999.
- BAUZÁ, H. F. El mito del héroe. Morfología y semántica de la figura heroica. Buenos Aires: FCE, 2004.
- BROCHERO, H. L. y ARRIETA, R. *Hermanos de La Salle autores de textos para la enseñanza primaria y secundaria en Colombia*. Bogotá: Universidad de La Salle, 1991 (Tesis de pregrado de la Facultad de Educación, Departamento de Química y Biología).
- CANAU, J. *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.
- CARRERA DAMAS, G. Simón Bolívar, el culto heroico y la nación. En: *Hispanic American Historical Review*. Vol. 63, N.º. 1, 1983; pp. 107-145.
- CHICANGANA BAYONA, Y. A. *La independencia en el arte y el arte en la independencia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2009. (Historia hoy, colección bicentenario).
- CHOPPIN, A. *Pasado y presente de los manuales escolares*. Trad. Miriam Soto Lucas. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIII, N.º. 29-30. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2001.
- COLMENARES, G. *Las convenciones contra la cultura: ensayos sobre la historiografía hispanoamericana*. Medellín: La Carreta, 2008.
- COMENIO, J. A. *Sobre el trato correcto con los libros*. Trad. Andrés Klaus Runge Peña. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIII, N.º. 29-30. Medellín: Universidad de Antioquia, 2001.
- DEL CAMPO, S. *Historia patria ilustrada*. Primer curso. 3ª ed. Bogotá: Stella, 1950.
- DEL CAMPO, S. y GONZÁLEZ L. R. *Historia patria ilustrada*. Segundo curso. 3ª ed. Bogotá: Stella, 1950.
- DÍAZ MEZA, C. J. f.s.c. *Trazos para la interpretación del saber pedagógico lasallista a partir de sus dinámicas de configuración epistémica. Una mirada a la pedagogía lasallista entre 1915 y 1935 en Colombia*. En: *Actualidades pedagógicas*. N.º. 47. Bogotá: Universidad de La Salle, 2005.
- ESCOLANO BENITO, A. *El libro escolar como espacio de memoria*. En: OSSENBACH, G., y SOMOZA, M. (eds.). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED, 2001.
- FOUCAULT, M. *Lecciones sobre la voluntad de saber, curso en el Collège de France (1970-1971)*. Buenos Aires: FCE, 2012a.
- FOUCAULT, M. *El poder psiquiátrico, curso en el Collège de France (1973-1974)*. Buenos Aires: FCE, 2012b.
- FOUCAULT, M. *Seguridad, territorio y población, curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: FCE, 2011.
- GRANADOS, R. M. *Historia de Colombia. Enseñanza primaria*. Bogotá: Pax, 1950.
- GHOTME GHOTME, R. A. *Santanderismo, antisantanderismo y la Academia Colombiana de Historia: la operación histórica en el proceso de construcción de nación en Colombia, 1910-1970*. En: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. N.º. 34. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2007. pp. 121-164.
- HALBWACHS, M. *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos, 2004.
- HERMANOS MARISTAS. *Aprendamos nuestra historia*. Bogotá: Voluntad, 1945.
- HOBBSAWM, E. y RANGER, T. (eds.). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica, 2002.
- JARAMILLO URIBE, J. *La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946*. En: *Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV. Educación, ciencias, luchas de la mujer y vida diaria. Bogotá: Planeta, 1989.
- MANZANO MORENO, E. *La construcción histórica del pasado nacional*. En: PÉREZ GARZÓN, J. S., et al. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica, 2000. pp. 34-41.
- MIDDLETON, D. y EDWARDS, D. *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Paidós, 1992.

- MOYA LÓPEZ, L. A., y OLVERA SERRANO, M. La experiencia de la temporalidad en las sociedades contemporáneas, identidades sociales y rituales conmemorativas. Una propuesta de análisis desde la sociología y la teoría de la historia. En: Sociológica. Año 26, N°. 73. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2011.
- OJEDA, A. C., y BARÓN VERA, A. La conmemoración del héroe en el compendio de historia de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla (1910). En: Historia Caribe. N°. 10. Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2005.
- OCAMPO LÓPEZ, J. G. M. Bruño. San Miguel Febres Cordero. El hermano cristiano de los textos escolares. En: Revista de historia de la educación latinoamericana. N°. 16. Tunja: UPTC, 2011.
- OSSENBACH SAUTER, G. Introducción. En: OSSENBACH SAUTER, G. y SOMOZA, M. (eds.). Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: UNED, 2001.
- OSSENBACH SAUTER, G. Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. En: Educatio Siglo XXI. Vol. 28, N°. 2. Murcia: Universidad de Murcia, 2010.
- PÉREZ GARZÓN, J. S. La creación de la historia de España. En PÉREZ GARZÓN, J. S., et al. La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder. Barcelona: Crítica, 2000.
- PINILLA DÍAZ, A. V. El compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. En: Revista Colombiana de Educación. N°. 45. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003.
- PITA PICO, R. La función política de las celebraciones públicas durante el proceso de independencia de Colombia: en la búsqueda de la legitimidad y la lealtad. En: Historia y Sociedad. N°. 23. Medellín: Universidad Nacional, 2012.
- QUICENO CASTRILLÓN, H. Crónicas históricas de la educación colombiana. 2ª ed. Bogotá: Magisterio, 2012. (Grupo Historia de la Práctica Pedagógica).
- QUICENO CASTRILLÓN, H.; SÁENZ OBREGÓN, J. y VAHOS, L. A. La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En: ZULUAGA GARCÉS, O. L. y OSSENBACH SAUTER, G. Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX. Bogotá: COLCIENCIAS, Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2004. Pp. 141-144.
- RICOEUR, P. La memoria, la historia, el olvido. 2ª ed. Buenos Aires: FCE, 2008.
- RIVAS ORTIZ, L. V. Forjando una patria: iniciativa de los hermanos de las Escuelas cristianas en Colombia 1920-1948. En: ACEVEDO TARAZONA, A. y SAMACÁ ALONSO, G. (eds.). Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2013.
- RIVIERE VIVIESCAS, L. F. Lo ideal en lo visual: arte y república en la colección Franco-Rubiano-Montoya. 2009. P. 2. Disponible en Internet: Cuadernos de curaduría, N°. 9. <http://www.museonacional.gov/inbox/files/docs/ccfranco.pdf>
- SÁENZ OBREGÓN, J. y ARIZA MONTAÑEZ, V. Adolescencia peligrosa y regulación de la población en Colombia en la primera mitad del siglo XX. En: RÍOS BELTRÁN, R. y SÁENZ OBREGÓN, J. (eds.). Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela nueva en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, 2012.
- SILVA, R. Educación en Colombia 1880-1930. En: Nueva historia de Colombia. Tomo IV. Educación, ciencias, luchas de la mujer y vida diaria. Bogotá: Planeta. 1989.
- TODOROV, T. Los abusos de la memoria. Barcelona: Paidós, 2008.
- TOVAR ZAMBRANO, B. Porque los muertos mandan. El imaginario patriótico de la historia colombiana. En: ORTIZ SARMIENTO, C. M. y TOVAR ZAMBRANO, B. (eds.) Pensar el pasado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Archivo General de la Nación, 1997.
- VALLS MONTÉS, R. Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. 13, N°. 29-30. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2001.