

LA GUERRA DE LOS SUPREMOS DESDE LA HISTORIA SOCIAL: UNA REFLEXIÓN  
DIDÁCTICA PARA SU ENSEÑANZA.

CRISTIAN JOSÉ CUERVO OJEDA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA  
BOGOTÁ D.C.

2020

**LA GUERRA DE LOS SUPREMOS DESDE LA HISTORIA SOCIAL: UNA REFLEXIÓN  
DIDÁCTICA PARA SU ENSEÑANZA.**

**CRISTIAN JOSÉ CUERVO OJEDA**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales.**

**ALEJANDRO MOJICA VILLAMIL**

**Asesor del trabajo de grado.**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA  
BOGOTÁ D.C.**

**2020**

## Tabla de contenido

<b>Introducción.....</b>	<b>6</b>
2. Balance historiográfico.....	8
2.1 La Guerra de los Supremos desde la historiografía tradicional.....	8
3. Planteamiento del problema.....	15
3.1 Definición del problema.....	15
3.2 Delimitación temporal-espacial.....	16
3.3 Ejes analíticos.....	18
4. Objetivos.....	22
4.1 Objetivos generales.....	22
4.2 Objetivos específicos.....	22
5. Justificación.....	22
6. Marco teórico-conceptual.....	24
6.1 Historia Social.....	24
6.2 Concepto de guerra.....	26
<b>CAPÍTULO 1. LEVANTAMIENTOS ARMADOS EN LAS PROVINCIAS DE LA NUEVA GRANADA. UNA MIRADA SOCIAL DE LA GUERRA DE LOS SUPREMOS: (1832-1843)</b>	
<b>.....</b>	<b>30</b>
1. Antecedentes políticos.....	30
1.1 La constitución política de 1832: entre exclusión y privilegios.....	30
2. Relación Estado-Iglesia.....	36
2.1 Del patronato colonial al republicano.....	36
2.2 La pretensión de secularización en la reforma educativa de 1835 de la Nueva Granada.....	42
3. Dinámicas sociales y los levantamientos de las provincias.....	47
3.1 Particularidades de la guerra.....	47
3.2 Los levantamientos de las provincias.....	53
3.3 Regionalismos.....	54
4. Proclamas de la guerra.....	61
4.1 Pronunciamientos de apoyo al gobierno.....	61
4.2 Proclamas en defensa de la rebeldía y la neutralidad.....	67

5. Intervención extranjera.....	71
6. Fin de la guerra.....	74
<b>CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA DE LA GUERRA COMO PROBLEMA CENTRAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....</b>	<b>78</b>
1. Debates, propuestas y enfoques para la enseñanza de la historia.....	79
1.1 Enfoque cognitivo.....	83
1.2 Enfoque curricular.....	84
1.3 Enfoque didáctico.....	85
2. Tres casos de la enseñanza de la guerra.....	89
2.1 La guerra como problema en la enseñanza de la historia en la escuela.....	90
2.2 La guerra desde fuentes históricas y la empatía histórica.....	92
2.3 Recursos en la didáctica de la historia.....	94
<b>CAPÍTULO 3. REFLEXIONES, RECURSOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA GUERRA DE LOS SUPREMOS. ....</b>	<b>97</b>
1. Reciprocidad entre el enfoque historiográfico y el enfoque pedagógico en la enseñanza de la historia.....	97
2. Enfoques pedagógicos.....	101
3. Didáctica, recursos y estrategias para la enseñanza de la guerra de los supremos. ....	105
3.1 La Didáctica y su función en la enseñanza de la historia.....	106
3.2 Recursos y estrategias didácticas para la enseñanza de la Guerra de los Supremos.....	109
3.2.1 Fuentes primarias.....	110
3.2.2 El arte en la enseñanza de la historia.....	125
3.2.3 Mapas cartográficos.....	132
3.2.4 Empatía Histórica.....	139
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>143</b>
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>147</b>
I. Fuentes primarias:.....	147
II. Libros.....	148
III. Tesis de grado.....	151
IV. Artículos (Digitales).....	151

V. Mapas.....	156
VI. Obras de arte.....	157

## **Introducción**

La evolución de la historiografía ha estado acompañada del interés del historiador por indagar distintos campos de estudio del pasado. Desde los antiguos griegos y romanos, hasta los avances que en la actualidad ha alcanzado la disciplina histórica, estudiar el pasado resulta ser una tarea relevante e imprescindible para el ser humano. Por ello, desde distintas corrientes historiográficas que se han venido consolidando a lo largo del tiempo, esta disciplina ha variado sus metodologías de investigación, poniendo en su centro de interés, temáticas que hace algunos años no eran tenidas en cuenta o se consideraban poco relevantes para la investigación histórica.

Bajo este argumento, diferentes historiadores se han interesado por estudiar sucesos de la historia desde ópticas como la economía, lo social, lo cultural, etc., presentando innovadoras formas de investigar e interpretar la historia, alejándose de la historia tradicional, que se caracterizaba por ser elitista, episódica, descriptiva y, muchas veces, en función de los gobiernos de turno. Uno de los objetos de estudio que se privilegió en esta escritura de la historia del siglo XIX y principios del XX; fueron las conflagraciones bélicas, con especial atención a las gestas de la independencia, debido a que se promovieron como momentos fundantes de la república y del Estado-nación colombiano. Para ello, la guerra por la independencia fue narrada descriptivamente y exaltando los héroes, las hazañas y los episodios cruciales que dieron como resultado la posibilidad de proponer un nuevo orden de cosas que se distanciara de la dominación española.

En este sentido, indagar sobre los actores, escenarios y perspectivas que se desarrollan en las guerras, no solo las relacionadas con la independencia, sino, sobre todo, las que tienen que ver con conflictos políticos internos, cobra relevancia académica y social; toda vez que nos permite entender el dinamismo de la comunidad política al inicio de la vida republicana. Es por ello, que esta propuesta busca examinar la primera guerra civil de la historia de Colombia (La Guerra de los

Supremos) por medio de otras perspectivas que se alejen de esa historia oficial, en aras de contribuir a los estudios históricos desarrollados hasta ahora, y a partir de ellos, proponer este tipo de temáticas en la enseñanza de la historia de Colombia, buscando ampliar el conocimiento histórico que se tiene sobre este momento tan importante en nuestro país.

Por ello, consideramos pertinente hacer un examen sobre la consolidación de la república en el siglo XIX, de manera que sirva como insumo para la enseñanza de la historia y que responda al por qué la nación colombiana ha estado acompañada de múltiples enfrentamientos a lo largo de su historia, en búsqueda de implementar un modo de gobierno “adecuado” para el territorio, y entender las motivaciones, disputas y sentidos que han desatado que desde un rápido e ineficaz mecanismo como la guerra, los actores políticos y sociales buscaran imponer sus apuestas -sobre otras- utilizando la violencia armada. Por lo anterior, esta reflexión investigativa y didáctica plantea la siguiente pregunta orientadora:

¿Cómo elaborar una reflexión didáctica que permita relacionar la incidencia, participación y voz de los sectores populares en la Guerra de los Supremos con una enseñanza innovadora de este suceso de la historia de Colombia?

Para responder a este interrogante, el trabajo realizado está dividido en tres capítulos que se fundamentan de la siguiente manera: en el primero se realiza una descripción de la Guerra de los Supremos desde el enfoque de la historia social, formulando seis ejes analíticos los cuales buscan reconocer causas y consecuencias de la guerra. Además, estos ejes analíticos buscan resaltar la incidencia, participación y voz de los sectores populares dentro de la contienda armada, intentando estudiar este suceso de la historia desde distintas esferas de la sociedad para así lograr una mirada amplia sobre la temática. En el segundo capítulo, se problematiza la enseñanza de la guerra como una alternativa diferente para el aprendizaje de la historia. Allí, se realiza un balance general sobre

las formas como se ha enseñado la historia en Colombia, ahondando en las propuestas diseñadas especialmente en el siglo XX, y caracterizando los enfoques más habituales e implementados en el quehacer docente. Particularmente, se estudian tres casos específicos de la enseñanza de la guerra, señalando sus métodos, recursos, objetivos y enfoques empleados.

En el tercer capítulo, se expone una reflexión didáctico-pedagógica que busca relacionar los elementos teóricos del capítulo uno con un componente didáctico para la enseñanza de la Guerra de los Supremos. Esto se fundamenta a partir de la caracterización de los enfoques pedagógicos que se tienen en cuenta para argumentar la propuesta, además de concebir una proyección de lo que podría generar una implementación de este tema en la enseñanza escolarizada. Por último, se proponen algunos recursos y estrategias didácticas que permiten una enseñanza de la Guerra de los Supremos desde un marco interdisciplinar y desde la historia social para así llegar a unas conclusiones finales.

Hay que tener en cuenta que la idea general de este capítulo no gira en torno a una propuesta didáctica ya que no fue posible realizar una intervención en el aula para implementar lo realizado en este capítulo debido a las complejas situaciones presentadas por la pandemia, de ahí que sea una apuesta de cómo es posible enseñar la Guerra de los Supremos en el aula.

## **2. Balance historiográfico**

### **2.1 La Guerra de los Supremos desde la historiografía tradicional.**

La Guerra de los Supremos es el nombre que se adoptó en la historiografía al primer conflicto interno que se desarrolló en la Nueva Granada posterior a la independencia de la corona española. Se desarrolló en el periodo que comprende entre 1839 y 1842, por una serie de reformas a la Iglesia cristiana promovidas desde la primera presidencia de Francisco de Paula Santander en 1824, pero solamente implementadas en el mandato del presidente José Ignacio de Márquez en 1839.



Éstas se expresaban principalmente en suprimir los conventos que contaran con menos de ocho religiosos habilitados para celebrar misas, transfiriendo el producto de rentas y bienes con los que gozaban los mismos a la creación de nuevas escuelas y misiones de evangelización en la Nueva Granada.

El anuncio de estas medidas generó gran conmoción en el país, especialmente en el suroccidente, donde además de la noticia de suprimir los conventos, la provincia de Pasto estaba regida por la jurisdicción eclesiástica de Quito, es decir, todos los bienes recogidos por los conventos eran enviados a las tesorerías de Quito, además de que la mayor parte de frailes eran ecuatorianos, generando gran descontento por parte de la población pastusa quien era ampliamente religiosa. A partir de la noticia, surgen diferentes expectativas del rumbo que llevarían estos conventos, además, bajo argumentos religiosos se promovió la idea que había que defender el estado de cosas vigente, frente a la intervención arbitraria del centro del país.

Eran cuatro los conventos que serían intervenidos en la región suroccidental, (San Antonio, San Toribio, Agustinos y Mercedarios) que contaban con gran cantidad de bienes, entre los que se pueden mencionar “(...) un hospital, un molino, casas, numerosos lotes, fincas, cultivos y ganado adquiridos desde el siglo XVI.” (Ponce, 2003, p. 100). Sin embargo, la medida de supresión no fue mal vista por todos los religiosos, hubo algunos que consideraron necesaria su implementación,, como por ejemplo, el obispo de Popayán, Salvador Jiménez de Enciso, justificando que los frailes de los conventos pastusos eran mala influencia para los feligreses debido a su mal comportamiento en la región. (Ponce, 2003). Asimismo, señalaba las grandes adquisiciones en términos materiales y monetarios que tenían dichos conventos. Se creía que su labor era más por intereses individuales que colectivos, dando a entrever que los obispos argumentaban suprimir los conventos desde una postura de ética, mientras que por parte del gobierno, la idea estaba guiada bajo una serie de

intereses políticos –como por ejemplo, romper con los lazos que unían a Quito con la jurisdicción colombiana- y detrás de los bienes que contenían los conventos.

El argumento en cuanto que la iglesia contaba con ciertos bienes y estaba dedicando su labor a seguir aumentando sus arcas, es controvertida, teniendo en cuenta que, desde otras miradas,

(...) estos conventos cumplían importantes tareas para la población indígena de los alrededores de Pasto; además del apoyo espiritual, les brindaban a los indios y mestizos de las vecindades auxilios económicos y alimentarios, medicinas y servicios hospitalarios cuando estaban enfermos; socorrían a los moribundos, enseñaban la doctrina y las primeras letras, y de alguna manera representaban y defendían a los indígenas frente al mundo para ellos incomprensible de los blancos y sus sistemas modernos. (Zuluaga, 1997, p. 21)

Pese a estas discrepancias, “Para mayo de 1839 entra el caso de supresión de los conventos a la atención del Congreso de la República donde se proyectó el decreto y se destinó el camino que tomarían los bienes hacia las misiones de Mocoa e instrucción pública. El 16 del mes de abril, se aprobó el decreto” (Zuluaga, 1997, p. 103)

Al ser difundida la noticia, los ánimos en Pasto se tornaron turbulentos, especialmente por parte del pueblo y la guardia nacional, los cuales se unieron a los primeros para levantarse en contra del gobierno de Márquez. Por ese motivo, por parte del gobierno se envían tropas para calmar el ambiente de rebeldía en la región, por lo que “el padre Villota (principal obispo de Pasto) logró concitar el apoyo de la población del sur del país contra el gobierno” (Tirado, 1982, p. 367). Esta decisión trajo consigo que el obispo de Popayán amenazara a Villota con excomulgarlo si no se acataban las reglas y leyes de suprimir los conventos.

Para este contexto, Márquez considera que la persona ideal para darle manejo a la rebelión en Pasto era José María Obando, que en su momento era pleno defensor de las ideas del gobierno. A esta idea se negó rotundamente el coronel Tomás Cipriano de Mosquera y propone a Pedro Alcántara Herrán como el hombre indicado para calmar los ánimos en Pasto, enviándolo con una tropa armada con el objetivo de atacar la región, generando el detonante de lo que en consenso de la historiografía colombiana se denominó, la Guerra de los Supremos. En el desarrollo de los eventos, según el historiador Álvaro Tirado (1982), describe que:

“El caudillo militar José María Obando, decepcionado porque el gobierno central no lo había designado como jefe militar para combatir la rebelión y ante un sumario por la muerte de Sucre, exhumado políticamente en su contra, se puso en frente de la rebelión que originalmente aspiraba combatir. Herrán intenta persuadir al cura Villota de inculpar a Obando en la rebelión, a lo que el cura se niega y al final es indultado y exiliado al Ecuador”  
(p. 368)

Con la llegada de Herrán a la desolada ciudad pastusa, el cura Villota es apresado al ser señalado de iniciar la rebelión junto con José María Obando, que en su momento se encontraba en Timbío. Obando al ser informado de la presencia de Herrán en Pasto y las calumnias que estaban señalando hacia él, piensa viajar a Bogotá con el fin de mostrarse como inocente, sin embargo, su viaje se pospuso debido al peligro que corría al desplazarse hasta este lugar. Obando a pesar de las calumnias al que era sometido, seguía gozando de tanta popularidad que muchos lo consideraban como el seguro próximo presidente de la República.

Para ese mismo momento, Juan José Flores, presidente de Ecuador, interviene en la guerra enviando dos militares con huestes armadas para que hicieran hostigamiento a Herrán y así anexar Pasto, Túquerres y Barbacoas al territorio ecuatoriano. Estos militares fueron, Estanislao España y

Juan Andrés Noguera, los cuales fueron derrotados por el mismo Herrán y supuestamente obligados a declarar en contra de Obando, señalándolo de ser el asesino del mariscal Antonio José de Sucre en 1830, a pesar de no haber prueba de ello. De ese modo, se crean una serie de persecuciones en contra de José María Obando, buscando que su nombre fuese mal visto por las gentes y que su captura se agilizará. Obando al ser informado sobre las calumnias en contra suya, viaja hacia Popayán a demostrar su inocencia, allí es capturado y enviado a ser juzgado en Pasto, lo cual era un nuevo engaño para asesinarlo, ya que un oficial partidario de la causa de Obando le informa que el verdadero plan era terminar con su vida en el camino e informar que había muerto en medio de un tiroteo con unos hombres de Noguera que intentaba rescatarlo. Con estas declaraciones, y con la ayuda del oficial del gobierno para poder escapar, Obando decide cambiar el rumbo y partir hacia Tambo para recolectar documentos que le sirvieran como defensa ante las culpas que se le declaraban.

Tras lo sucedido, en Timbío se desembocó un levantamiento armado debido a todas las acusaciones contra Obando por parte del gobierno y "el 26 de enero, tras pronunciarse contra el gobierno de Márquez y expresar su disposición a reconocer únicamente al vicepresidente Domingo Caicedo como primer magistrado, Obando marchó sobre Popayán con trescientos cincuenta hombres armados de cincuenta fusiles e improvisadas lanzas"(Ponce, 2003, p. 157), proclamándose como el jefe supremo y dándole inicio a la Guerra de los Supremos. Al enterarse sobre lo acontecido, Herrán propone reunirse con Obando buscando lograr un pacto y no continuar con la guerra, lo cual significó nuevamente un engaño, ya que Herrán solo buscaba el momento oportuno para atacar a la escuadra de Obando en tiempos de cese de guerra.

Acompañando a Herrán, Tomás Cipriano decide viajar a Popayán para agilizar los trámites de encarcelamiento o muerte de Obando, a lo que el mismo presidente del Ecuador, Juan José

Flores, nuevamente interviene, pero esta vez apoyando al gobierno, todo con el fin de apoderarse de los territorios de Pasto, Túquerres y Barbacoas como parte de la compensación al derrotar a los federalistas, a lo cual el gobierno aceptó.

Por tales causas, se desencadenaron una serie de batallas a lo largo de la Nueva Granada, en las que se destacan la batalla de Chaguarbamba y Huilquipamba, siendo esta última donde el ejército rebelde es derrotado, llevando a Obando a ocultarse por un tiempo; como también esta conflagración interna propició el levantamiento de las provincias que buscaban ser autónomas bajo la perspectiva federalista, lo que ocasionó que la guerra adquiriese un carácter nacional.

La insatisfacción con el gobierno no solamente se daba en el sur sino en otras provincias, otros santanderistas jefes regionales iniciaron movimientos similares en: Vélez (Rafael María Vásquez), Tunja (Juan José Reyes Patria), Socorro (Manuel González), Casanare (Francisco Farfán), Antioquia (Salvador Córdova), Ciénaga (Juan Antonio Gutiérrez de Piñeres), Santa Marta (Francisco Carmona), Mompox (Francisco Martínez Troncoso), Panamá (Tomás Herrera) José María Vesga (Mariquita). Todos ellos se declararon, o fueron motejados, jefes supremos de los respectivos territorios, razón por la cual la guerra que allí se iniciaba tomó el nombre de Guerra de los Supremos. (Zuluaga, 1997, p. 29)

El alzamiento de las provincias generó descontento y preocupación al gobierno de Márquez, llevándolo a tomar medidas de índole bélicas nuevamente apoyado por Ecuador, en donde se desencadenan una serie de batallas que fueron dando muerte a cada uno de los jefes supremos de los estados autoproclamados independientes y consigo su misma disolución. De lado del gobierno, también se encontraba el clero, el cual ejercía presión a los mismos federalistas, al vociferar que reclutaban personas forzosamente para su bando, llevando a que muchos bogotanos, ya no vieran con buenos ojos las ideas de Obando.

Por su parte, Obando vuelve a aparecer luchando en diferentes lugares de la Nueva Granada contra los ejércitos de Tomás Cipriano de Mosquera, siendo éste el nuevo comandante del ejército del gobierno, teniendo en cuenta que para 1841 Pedro Alcántara Herrán era el nuevo presidente de la Nueva Granada. Luego de estar sumergido en diferentes batallas, como la de Itagüí, Obando es derrotado en la famosa batalla de Chaca obligándolo a exiliarse al Perú.

Entre noviembre de 1841 y enero de 1842 fueron desencadenándose las últimas batallas a lo largo de los estados autoproclamados independientes. Cada uno de estos fue derrotado por Mosquera y Herrán, siendo este último el que reorganizaba la parte administrativa y las guarniciones militares de los mismos. Finalmente se convenció a los rebeldes y al gobierno a firmar un armisticio dando indulto a todos los rebeldes, y así, que el 29 de enero de 1842 terminara la guerra en Ocaña. Esta conflagración, dejó consigo un legado trágico en cuanto a la forma como se quiso establecer las ideas políticas mediante la violencia armada, legado que iba a marcar una ruta transitada por la comunidad política durante el siglo XIX, especialmente luego de la posterior formación de los partidos políticos tradicionales en el país.

Con una mirada general y tradicional sobre la Guerra de los Supremos como la anterior, uno de los propósitos de este proyecto es ampliar la perspectiva que se tiene sobre este conflicto bélico, examinando otros actores, procesos y voces que nos permitan comprender este momento crucial para la historia de Colombia y, en consecuencia, las posibilidades para su enseñanza. Consideramos que estas nuevas perspectivas enriquecen el conocimiento de esta guerra y, además, permiten reflexionar sobre alternativas para su enseñanza que se distancien de la enseñanza de la historia tradicional que se enmarca en lo memorístico, en enaltecer los próceres, Generales y políticos, por otra que resignifique la importancia de los sujetos sociales que producen los hechos, en este caso a partir de la primera guerra civil en los tiempos republicanos. En este sentido, el

revisitar esta conflagración con los avances historiográficos recientes, permitirá que la apuesta didáctica y de enseñanza posibilite que los estudiantes reconozcan nuevas perspectivas sobre el tema y se indaguen sobre el devenir histórico del país que habitan.

### **3. Planteamiento del problema**

#### **3.1 Definición del problema**

El siglo XIX colombiano cuenta con la particularidad de haberse desarrollado en medio de varias guerras civiles, las cuales comúnmente son desconocidas por gran parte de la población colombiana, (a excepción claramente de historiadores o interesados por las Ciencias Sociales), lo que deriva en grandes dificultades para relacionar un pasado-presente y así lograr una mejor apreciación e interpretación de lo que actualmente se vive en el país.

La historia de Colombia se ha enseñado por muchos años a partir de los libros de textos y metodologías tradicionales, en las que se abordan de forma somera procesos de la historia sumamente importantes y poco se profundiza en el estudio de temáticas como las que aquí se presenta, reduciendo la historia decimonónica del país al estudio y enseñanza de algunos procesos como la consecución de distintos gobiernos, los contenidos de las constituciones políticas, la configuración del Estado-Nación o la pugna ideológica entre los partidos tradicionales, entre otros. Estos temas se ubican en una mirada general que no abarca la particularidad, situación que ha provocado un desconocimiento histórico inmenso en lo que se refiere al dinamismo de la comunidad política y social durante el siglo XIX colombiano.

A pesar de que en la actualidad se sigan realizando ejercicios de investigación frente a la Guerra de los Supremos desde ópticas como el discurso, lenguaje, disputas conceptuales, renovación de la historia política; la enseñanza de la historia y consigo de este suceso del pasado se ha quedado en la enunciación y descripción del evento sin profundizar en formas innovadoras

de enseñanza, que acojan los aportes que se han venido desarrollando desde la investigación histórica y busquen formas interesantes de enseñar y aprender la historia. Por tanto, pensarse una enseñanza de la Guerra de los Supremos a partir de nuevas perspectivas de estudio histórico, y desde un marco interdisciplinar, son algunos de los intereses que guían este trabajo.

Para tal cometido, se propone una nueva delimitación espacial y temporal sobre la guerra y, a su vez, se postulan seis ejes analíticos<sup>1</sup> que permitirán estudiar de manera más amplia la sociedad que se vio involucrada en la guerra.

### **3.2 Delimitación temporal-espacial**

Si bien la Guerra de los Supremos cuenta con una temporalidad de cuatro años durante su desarrollo (1839-1842), el presente trabajo tiene como finalidad ahondar en diferentes posturas o miradas que permitan enriquecer los trabajos históricos hasta ahora realizados sobre dicha guerra. Es así como se propone, ampliar el campo temporal con el fin de no se quede enmarcado en los años que comúnmente se le otorga al conflicto (1832- 1843); además, se busca ir más allá de las causas, desarrollo y consecuencias que comúnmente se le atribuyen a la guerra, nutriéndola de nuevas explicaciones, miradas, enfoques de análisis y así, disponer de nuevos puntos de vista a la hora de enseñar y profundizar el tema con los estudiantes.

Por lo anterior, el marco temporal se ubica desde el año de 1832 hasta el año de 1843 de acuerdo a los siguientes criterios de índole histórico:

- La desintegración de la Gran Colombia fue un momento álgido en el transcurrir político y sobre la configuración de la soberanía en el actual territorio colombiano, por ello, la

---

<sup>1</sup> 1. Antecedentes políticos; 2. Relación Estado-Iglesia; 3. Dinámicas sociales y levantamientos de las provincias; 4. Proclamas en la guerra; 5. Intervención extranjera; 6. Fin de la guerra.



constitución política de 1832 es un punto clave que permite la consolidación de la Nueva Granada y consigo la forma de pensarse la naciente nación.

- La constitución política del año de 1832 cobija en su primer momento la nueva soberanía territorial y jurisdiccional neogranadina, por tanto, se hace importante estudiarla para conocer e inspeccionar en la misma, nuevas formas de comprender los móviles que produjeron de la guerra.
- Durante los 11 años que comprende la delimitación temporal, hay cambios notorios en términos de ciudadanía, religión, esclavitud, las disputas políticas, los derechos y libertades, entre otros. Siendo de vital importancia estudiarlos y comprenderlos con el objetivo de trazar líneas de relación con respecto a la guerra.
- Los años en que se desarrolló la guerra (1839 a 1842), son esenciales analizarlos a fondo con el propósito de comprender la forma cómo se desarrolló la misma, los actores que allí estuvieron involucrados, los intereses que allí se jugaron y el desenlace que tuvo el conflicto.
- El año de 1843 y la nueva Constitución Política sancionada, permite estudiar las consecuencias de la guerra, además de ser un punto nodal para entender el resto de las confrontaciones que se desencadenarían en el territorio colombiano durante el siglo XIX.

El campo espacial para dicho estudio es la Nueva Granada, teniendo como prioridad un estudio de escalas entre lo local, lo regional, lo nacional e internacional, permitiendo que el campo de análisis sobre la Guerra de los Supremos sea mucho más amplio; además que, a la hora de la enseñanza de la misma, estas escalas permitan un reconocimiento tanto histórico como geográfico de cómo se dividía y entendía el territorio colombiano para dicha época.

### **3.3 Ejes analíticos**

#### **3.3.1. Antecedentes políticos**

Desde esta categoría se busca estudiar en un primer momento los antecedentes políticos a la guerra, esto quiere decir que en el marco temporal del año de 1832 a 1839 se espera encontrar aquellas contradicciones, tensiones o fragmentaciones entre los que políticamente se les adjudicaba el apelativo de ciudadanos neogranadinos y los excluidos de este mismo, especialmente en la constitución de 1832, la cual nos permite dentro del estudio reconocer cómo se entiende el ciudadano, la soberanía, la religión, el territorio, la libertad, etc. La implementación de la Constitución es un escenario que generó tensión en muchos aspectos, por ejemplo, entre la consolidación de una ciudadanía que buscaba una efectiva representación que respondiera a sus intereses y, una comunidad política en el poder que se disputaba la forma administrativa y territorial del nuevo Estado neogranadino. Lo que en conjunto permitiría examinar los móviles de la guerra y así mismo, entender las confrontaciones existentes entre los protagonistas de la guerra “vinculados”, por un lado, al centralismo y por el otro al federalismo, a lo largo de la Guerra de los Supremos.

#### **3.3.2. Relación Estado-Iglesia**

En este eje analítico se analiza el patronato republicano, entendiendo la importancia de éste en el marco de la potestad que tenía la república de la Nueva Granada en la elección de órganos eclesiásticos, lo que permitió que el poder sobre la iglesia pasase de la Monarquía española durante la Colonia, a ser elegida por el gobierno de la república. Este cambio se produjo a partir de la sanción de la Ley de patronato de 1824. A través de la indagación de los contenidos y alcances de esta ley, se espera estudiar el debate frente al patronato durante el período de la Nueva Granada, y

su vez, se busca conocer cómo se traslada este debate durante la presidencia de José Ignacio de Márquez.

Asimismo, se estudian las rupturas que se presentaron durante el segundo gobierno de Santander (1832-1837) con la iglesia católica, especificando parte del análisis a la secularización educativa planteada desde el gobierno. Este análisis, permite profundizar la reforma educativa del año de 1835, caracterizando sus objetivos, alcances y tensiones presentes no solamente con la iglesia, sino además, con el pueblo neogranadino. Como también, se realizará un acercamiento de las consecuencias derivadas de la tensión entre Iglesia- Estado por la reforma educativa y su incidencia en la Guerra de los Supremos.

### **3.3.3. Dinámicas sociales y levantamientos de las provincias.**

La Guerra de los Supremos y como tal las guerras civiles del siglo XIX, trastocaron todos los aspectos sociales de la población del momento. Es por eso, que el avance del conflicto no estuvo solamente ubicado en los grandes caudillos y militares, sino, por el contrario, al afectar las esferas sociales, tuvo un alto grado de protagonismo de los sectores populares, entre quienes se encontraban, campesinos, indígenas, negros, mujeres, etc. A su vez, la participación del sector social propicia que se tengan en cuenta otras características de la guerra, por ejemplo, “las formas en que fueron reclutados por los bandos, los intereses de clase que perseguían, las estrategias militares en la guerra, el armamento usado en el conflicto, sus costumbres y formas de vivir” (Tirado, 1976).

A partir de los anterior, se permite reconocer minucias, particularidades o puntos de interés de la guerra pasando desde conocer cómo y quiénes componían los bandos militares; qué intereses movían a los sectores populares a participar en la guerra; cómo se reclutaban a los integrantes de los bandos; qué tipo de armamento se manejaba; el papel de la iglesia; la participación de la mujer,

etc. Con todo este conjunto, se espera que con las particularidades recreadas logren promover un vínculo entre el pasado y el presente en cuanto los cambios y nuevas formas en los que se desarrolla una guerra tanto en temas logísticos como en los intereses sociales.

Además, en este eje analítico, se tendrán en cuenta las tensiones sociales que llevan a comprender la dimensión regional de la contienda, porque es allí donde se desenvuelve el desarrollo de la guerra y los levantamientos de las provincias. Esto quiere decir que, se busca estudiar las *casus belli* que llevaron a los diferentes territorios de la Nueva Granada a sublevarse en armas contra el gobierno del momento. De esa forma, se espera que el conocimiento sobre las causas de la guerra se amplíe a un marco nacional, además, se inspeccione en la “neutralidad de las causas” es decir, en cuanto que no es el federalismo o centralismo lo que mueve a dichas provincias a levantarse en armas, sino más bien otra serie de intereses que son de vital importancia reconocer para evidenciar otras causas de la guerra, en este caso, en el marco de las regiones.

#### **3.3.4. Proclamas en la guerra**

Las proclamas que habitualmente se daban antes de entrar en una contienda armada en el siglo XIX, son mecanismos importantes a la hora de comprender profundamente el desenvolvimiento de esta guerra. En el caso de la Guerra de los Supremos, es importante abordar en el estudio de aquellos pronunciamientos que usaban los bandos en contienda en el desarrollo bélico; esto con el fin de reconocer cómo las consignas allí expuestas, hacían un llamado a la rebelión o a la defensa del gobierno. Es así, como este eje analítico espera ahondar en algunas fuentes primarias que den la oportunidad de evidenciar el uso político de las palabras tanto del bando del gobierno como del bando de los levantados en armas, complementando el estudio en aquellos pronunciamientos que permitan conocer la forma de pensar, actuar y concebir la guerra por parte de la población no involucrada directamente en el accionar bélico.

### **3.3.5. Intervención extranjera**

Desde la independencia del país, ha estado presente la intervención extranjera con intereses de diferente índole. Con la creación de la Gran Colombia hasta su desintegración y el posterior surgimiento de países autónomos como Venezuela, Ecuador y la Nueva Granada, la disputa política y militar por apropiarse y definir el territorio fue un aspecto de tensión durante gran parte del siglo XIX. En el caso de la Guerra de los Supremos, se distingue el papel decisivo de Ecuador en el marco de la guerra, siendo así posible analizar cuáles eran sus intereses a la hora de intervenir en la misma y las formas que usó para este cometido. Con ello, se hace posible a partir de esta categoría desglosar nuevas perspectivas que vinculan las relaciones exteriores en la Guerra de los Supremos.

Esta categoría, permite presentar esta guerra en un marco que relaciona la historia y la geografía, toda vez que se tendrán en cuenta la dinámica por definir el territorio, la apropiación y uso del espacio como el escenario donde se desataron las batallas, con el fin de ilustrar la guerra en el mapa cartográfico e identificar los lugares donde se produjo, tanto las luchas internas y la intervención militar del Ecuador en la contienda.

### **3.3.6. Fin de la guerra**

Las consecuencias sociales que trajo consigo la finalización de la guerra son notorias, de ahí que, a pesar de significar el fin de la conflagración, sean de sumo interés estudiarlas para conocer el rumbo que posteriormente se tomaría. En la Guerra de los Supremos, hubo diferentes medidas de organización social, militar y espacial que se dieron con la finalización del conflicto y que se personificaron en una nueva carta magna. Como es sabido, al darse por terminada una contienda bélica, era común que se propusiera una nueva constitución, trayendo consigo cambios del orden político en el país. Es por esto, que se espera estudiar la constitución de 1843, teniendo como objetivo lograr un paralelo con la constitución de 1832 que dé muestra de los cambios que tomó

esta nueva constitución, por lo menos, en cuanto a las problemáticas sociales del momento. Esto permitiría conocer cómo después de la Guerra de los Supremos, se mantuvieron o cambiaron las principales problemáticas que aquejaban a los sectores populares antes y después de la guerra civil.

## **4. Objetivos**

### **4.1 Objetivos generales**

- Realizar una reflexión didáctica que permita relacionar la participación de los sectores populares en la Guerra de los Supremos con una enseñanza innovadora de este suceso de la historia.

### **4.2 Objetivos específicos**

- Describir la Guerra de los Supremos desde la historia social con el fin de evidenciar la incidencia y participación de los sectores populares en la misma.
- Ahondar en la enseñanza de la guerra como problema central de la enseñanza de la historia.
- Elaborar una reflexión didáctica para la enseñanza de la Guerra de los Supremos desde el marco de la historia social.

## **5. Justificación**

Se consideran tres argumentos claves para justificar la especificidad de esta propuesta: primero, que es de vital importancia la investigación de la Guerra de los Supremos, teniendo en cuenta que, al ser la primera guerra civil posterior a la independencia del país, en muchos casos es irreconocible en la enseñanza de la historia, dejando en el olvido y en la tinta de los libros su importancia a nivel nacional y su estudio al conocimiento de unos pocos. Segundo, esta guerra se ubica en un momento crucial de la conformación del Estado colombiano, en tanto representó las discrepancias e intereses colectivos y regionales de grupos sociales marginados e invisibilizados frente a los intereses

individuales de aquellos actores políticos que hicieron parte de las gestas de independencia. Además, la guerra evidenció las disputas territoriales que no habían podido consolidarse luego de la escisión de la “Gran Colombia”, lo cual desató que se presentaran facciones en pugna, como también la posibilidad para que se esbozaran propuestas sobre el orden político y administrativo del país. Tercero, esta diversidad política y social de propuestas sobre el orden, fueron demarcando incipientemente las diferencias que iban a presentar los futuros partidos políticos durante el siglo XIX, cuyos resultados muchas de las veces terminaron en guerras regionales o civiles. Es por lo anterior, que examinar la complejidad de la Guerra de los Supremos, nos permitirá comprender por qué la conflagración armada fue una de las posibilidades para dirimir las diferencias sociales y políticas.

Asimismo, la temática a trabajar se convierte en un punto de amplio interés en el campo de la investigación y en paralelo de la enseñanza de la historia, ya que partimos del hecho que la disciplina histórica y la historiografía no tienen la pretensión de quedarse en el pasado, sino más bien proporcionar diversas ópticas de los tiempos pretéritos con el objetivo de que proporcionen la experiencia acumulada de una sociedad que sigue buscando la concordia, la paz y el orden en la sociedad. En este sentido, la historia busca generar un puente entre el pasado y el presente, proveyendo un conjunto de causalidades, hechos, decisiones, procesos y consecuencias, que en suma conforman lo que somos como país, ayudando a comprender cómo las acciones desarrolladas en el pasado se relacionan con nuestro presente, buscando alternativas para solucionar los problemas actuales, en perspectiva de un futuro mejor como sociedad, y en formas de profundizar e innovar en una educación transformadora de la sociedad. Esta misión, tanto de la producción histórica como de la enseñanza, la expresa claramente Josep Fontana:

Si invitamos a nuestros estudiantes a entender que el pasado no es el camino único cuyo trazado está exactamente fijado en los manuales, sino un campo abierto recorrido de luchas y proyectos muy diversos, donde podemos encontrar caminos que lleven a futuros distintos, estaremos despertando en él una conciencia crítica, no solo hacia el pasado sino hacia el presente (Fontana, 2006, p. 115)

Por consiguiente, este trabajo está guiado transversalmente por los presupuestos de la historia social, en tanto intenta rescatar la voz, la participación y la presencia de los sectores sociales que históricamente han sido callados y olvidados por la historia que se ha llamado de bronce. Esto se lleva a cabo al caracterizar los problemas que aquejaron a los hombres y mujeres que se vieron involucrados en la Guerra de los Supremos, buscando entender el porqué de su descontento social y las acciones que tomaron a lo largo del conflicto bélico.

Asimismo, esta indagación y propuesta investigativa, pretende aportar al campo didáctico, en cuanto a una propuesta de enseñanza de la historia alejada de la memorización de fechas, batallas y personajes políticos; en cambio propone una reflexión sobre una enseñanza distinta e interesada en indagar desde distintas perspectivas un suceso de la historia de nuestro país, que guíe hacia el reconocimiento del otro y de sí mismo. En últimas, que reconozca a todos y todas, (incluyendo a los estudiantes) como sujetos de la historia.

## **6. Marco teórico-conceptual**

### **6.1 Historia Social**

La historia social tiene sus orígenes a comienzos del siglo XX. Nace como una reacción a las formas tradicionales de comprender el pasado, a la manera en que el historiador escribía la historia y por supuesto, la perspectiva habitual que relacionaba los eventos políticos, estatales y sus gobernantes. A pesar de que esta propuesta de la disciplina histórica tenga un largo recorrido dentro



del campo historiográfico con los aportes hechos por Henri Berr, James Harvey Robinson, Georges Lefebvre y la conocida Escuela de Annales con sus directores Lucien Febvre y Marc Bloch, sería solo a finales de la Segunda Guerra mundial, tal como lo expone Casanova (2003), que la historia social tomaría mayor relevancia, debido a que la forma tradicional que aún mantenían algunos historiadores para estudiar el pasado era reduccionista y no propiciaba las herramientas para entender los cambios que mostraba el mundo para su momento. Es así, que distintos historiadores e investigadores sociales se tomaron la tarea de proponer nuevos rumbos investigativos de los ya hechos por el historicismo alemán, articulando a la historia otras esferas de la sociedad tales como la economía, la demografía, y la geografía, buscando nuevas explicaciones y causas para comprender los cambios de las estructuras sociales y a su vez, esperando estudiar la ‘totalidad’ de la sociedad.

Sería la historia económica y social la primera gran articulación entre dos esferas de la sociedad que tomó gran relevancia, sin embargo, generaba muchas dudas respecto a la jerarquización existente entre la economía y la historia, de manera que poco a poco cada una tomó distinto rumbo y así se fue acuñando paulatinamente el término de historia social e historiadores sociales.

Muchas han sido las disputas frente a qué es la historia social, ya que al día de hoy no se ha logrado una definición precisa, sin embargo, es posible rescatar puntos en común de algunos historiadores que se han interesado por dichos interrogantes. Es así que, reuniendo los aportes de Julián Casanova, Jürgen Kocka y Eric Hobsbawm, se entenderá por historia social:

“La historia de las estructuras, procesos y acciones sociales de las clases, estratos y grupos, de sus movimientos, conflictos y cooperaciones” (Kocka, 1986, p. 115), interesada por estudiar las diversas actividades humanas (costumbres, vida cotidiana); la historia de las clases pobres o bajas (Hobsbawm, 1997) y la “historia del hombre [y la mujer] en sus actividades como ser social”

(Casanova, 2003, p. 60). Se caracteriza por ser una historia distinta en su fondo y forma al historicismo alemán y al paradigma tradicionalista que entendía el “Estado como sujeto” (Kocka, 1986, p. 77).

Su estudio es plural y diverso, por lo que estudia todos los aspectos sociales. En palabras de Hobsbawn (1997) “los aspectos sociales del ser del hombre no pueden separarse de los otros aspectos de su ser” (p. 98), por lo que el interés de la historia social por temas demográficos, urbanos, de clase, mentalidades y movimientos sociales, son esenciales para entender los procesos de las sociedades del pasado y el presente.

Conociendo las temáticas de interés de la historia social y los aportes conceptuales que suministran los autores mencionados anteriormente, se realizará un estudio plural y diverso desde el cual sea posible evidenciar las distintas problemáticas que llevaron a la sociedad colombiana del siglo XIX -específicamente la que se encuentra en margen de la delimitación temporal y espacial de este trabajo- a levantarse en armas, ya sea en defensa o en contra del gobierno de turno. Al enfocarnos en las relaciones que existen en las esferas sociales para comprender con mayor rigurosidad la sociedad y consigo la Guerra de los Supremos, se propone una entrever las disputas socio-políticas desatadas para entender desde una nueva mirada este evento bélico, y a su vez, reflexionar desde el marco de la educación una propuesta de enseñanza alejada del marco de la enseñanza tradicional, permitiendo que los estudiantes conozcan a fondo los problemas que aquejaron a las mujeres y hombres del pasado desde distintas miradas de la sociedad.

## **6.2 Concepto de guerra**

La guerra como campo de estudio de las Ciencias Sociales ha estado acompañada de múltiples discusiones a lo largo de los años. Al día de hoy no hay una sola definición sobre esta palabra, de ahí que sea un concepto polisémico y discutido, ya que se ha venido transformando de acuerdo al

momento de la historia en la que nos preguntamos sobre el mismo. Esto quiere decir que no es comparable hablar y entender el concepto de guerra en el siglo XIX, a estudiarlo y definirlo en el presente. Así, es necesario abordar los aportes que han realizado distintos autores sobre este concepto, logrando consolidar una definición general de guerra que acoja el cuerpo argumentativo y pedagógico del presente escrito.

El militar prusiano Karl Von Clausewitz (2016) comparte una definición de guerra en la que el aspecto político es lo fundamental, dado que, para este autor, la guerra no es sino una parte de las relaciones políticas; la política es la matriz dentro de la cual se desarrolla la guerra, bajo esta idea, la guerra es la prolongación de la política, es el medio por el cual se busca disputar, someter y consolidar los ideales políticos de un grupo sobre el otro. En ese mismo sentido, Gonzalo Sánchez (1990) recurriendo a Clausewitz, realiza su análisis sobre la guerra y política para el siglo XIX en Colombia, resaltando que “la guerra se comporta como la fundadora del Derecho del orden jurídico político, de una nueva institucionalidad, y no como fuente de anarquía. (p. 8)”, esto quiere decir, que la creación del orden político en Colombia, luego de la independencia de la Corona española, está atravesado y jalonado por la guerra, de ahí que acuñe a las guerras civiles el nombre de guerras constitucionales; en definitiva, para Sánchez (1990) “la guerra, podría decirse, es el camino más corto para llegar a la política” (p. 8).

Si bien esta definición de guerra expuesta por Clausewitz y reorientada al estudio sobre las guerras civiles en Colombia por Gonzalo Sánchez es bastante llamativa e importante a tener en cuenta, es necesario rescatar la definición contraria que el militar alemán Carl Schmitt tuvo respecto a la guerra. Para este autor, la guerra no es el objetivo, ni el propósito de la política, sino una posibilidad latente. Para Schmitt (2009) la guerra es proveniente de la enemistad entre los pueblos, surge desde el nacimiento mismo de éstos, es decir, antes de pensarse la guerra como un

vehículo para conseguir unos intereses políticos, se tuvo que definir quién es el enemigo. El enemigo para este autor es aquél que no pertenece al pueblo, que pone en peligro su soberanía, y por esto no es necesario que existan hostilidades para que una guerra se vaya gestando. En palabras del mismo autor:

La guerra proviene de la enemistad puesto que ésta es la negación esencial de otro ser. La guerra es solamente la enemistad hecha real del modo más manifiesto. No tiene por qué ser algo cotidiano, algo normal; ni tampoco tiene por qué ser percibido como algo ideal o deseable. Pero debe estar presente como posibilidad real si el concepto de enemigo ha de tener significado (Schmitt, 2009, p. 16)

Bajo esta idea, podríamos diferir que hay guerra cuando se ha definido quién es el enemigo y a su vez, una de las partes en acción quiere que haya guerra. La guerra no busca acabar con el enemigo, sino neutralizarlo, anularlo.

Por medio de estas definiciones y teniendo en cuenta postulados que se tienen sobre la guerra, como por ejemplo que es la ausencia de paz o el enfrentamiento armado entre dos o más bandos, dentro del presente trabajo y teniendo como referencia la Guerra de los Supremos, se entiende la guerra como:

Una posibilidad latente, pensada, planeada y ejecutada en el marco de las relaciones humanas (Schmitt, 2009). La guerra es racional e irracional (Reinel, 2004), debido a que es construida por los humanos, busca una serie de objetivos y tiene consecuencias que pueden beneficiar o destruir a propios y a otros. Tiene consigo un fuerte componente político y social; primero, porque puede llegar a sobreponer ideales políticos de un bando sobre el enemigo, en otras palabras, “la guerra es la mera continuación de la política por otros medios” (Clausewitz, 2016, p.

51), y social porque involucra indudablemente a todos los sectores sociales y esferas de la sociedad, es decir, puede tener consecuencias a nivel económico, cultural, educativo, político, etc.

La guerra en su desarrollo no es elitista porque quienes participan en ésta, y los objetivos e intereses que allí se mueven, no son unilaterales; a pesar de que parezca que la participación de los sectores populares está orientada por los grandes jefes políticos y militares, dentro de la guerra hay una amalgama de intereses que mueven a quienes están en uno u otro bando, incluso a los más desfavorecidos y excluidos, como expresa Gonzalo Sánchez (1990) refiriéndose a las clases subalternas (como él mismo las llama) en cuanto participación en las guerras civiles del siglo XIX en Colombia: “una vez desatada ésta [no quiere decir que] no pusieran eventualmente en movimiento sus propios intereses, desprendiéndose del control político y militar de los caudillos y finalmente de toda autoridad, como suele acontecer incluso con los ejércitos mercenarios que un día deciden actuar por cuenta propia, incluso contra sus originales patrocinadores” (p.11).

En ese sentido, la guerra pudo y podría ser una posibilidad de reivindicación de derechos y exigencias para quienes no cuentan con participación, voz, representación y han sido excluidos históricamente. Pero más allá de la definición del concepto guerra, lo que importante a tener presente, es entenderla como una disputa que incorpora múltiples intereses, voces, actores y escenarios que pueden ser interpretados dentro de un marco que abarca los móviles y problemáticas que buscaban dirimirse.

# **CAPÍTULO 1. LEVANTAMIENTOS ARMADOS EN LAS PROVINCIAS DE LA NUEVA GRANADA. UNA MIRADA SOCIAL DE LA GUERRA DE LOS SUPREMOS: (1832-1843)**

## **1. Antecedentes políticos**

### **1.1 La constitución política de 1832: entre exclusión y privilegios**

La constitución política de la Nueva Granada del 1 de marzo de 1832 promulgó las diferentes leyes que rigieron la independiente nación como resultado de la desintegración de la Gran Colombia. Su importancia se debe a que uno de sus principales fundamentos se expresaba en la necesidad de un marco normativo que fuese capaz de unir y establecer el orden en todas las regiones que en su momento componían al territorio neogranadino, ya que el temor a la anarquía y el despotismo eran los miedos que buscaban alejar de la naciente república

En el preámbulo de la Constitución se hace un fuerte pronunciamiento en contra de los ideales del centralismo, en cambio perfila cierta autonomía a las regiones del país. Resalta la defensa de la religión católica, apostólica y romana como única y verdadera en el territorio, además de hacer alusión a la paz entre neogranadinos<sup>2</sup> (p.1-2).

Para dicho año y tras apenas dos años de haberse fragmentado el sueño de Bolívar, los límites que oficializaban las fronteras y los territorios neogranadino, venezolano y ecuatoriano no eran muy específicos, es decir, los límites territoriales que actualmente conocemos y que separan los países antes mencionados no estaban definidos, sino que por el contrario, se relegaban a como estaban durante la Colonia española bajo el Virreinato de la Nueva Granada y la Capitanía de

---

<sup>2</sup> "Constitución política del Estado de Nueva Granada (1 de marzo de 1832)". Espacio Virtual de Asesoría de la función pública. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13694>

Venezuela, tal como lo expone la misma constitución: “Los límites de este Estado son los mismos que en mil ochocientos diez dividían el territorio de la Nueva Granada de las capitanías generales de Venezuela y Guatemala, y de las posesiones portuguesas del Brasil: por la parte meridional, sus límites serán definitivamente señalados al sur de la provincia de Pasto”<sup>3</sup>(p. 1). Como se evidencia, se intentaron mantener los límites de la naciente nación con respecto a los otros nuevos países como anteriormente estaban<sup>4</sup>; sin embargo, es claro que el no delimitar el territorio definitivamente y pretender que los países vivieran en plena armonía, provocaría más adelante problemas de índole territorial y de soberanía con los países vecinos, tal como sucedió con Ecuador en la Guerra de los Supremos.

Precisamente, la soberanía es otro punto importante a tener en cuenta, ya que si consideramos que con el surgimiento de esta nueva nación (liberada de la dominación española), los gobiernos de los países serían capaces de resolver sus problemas internos y mantener el control sobre su territorio, que aunque no habían sido definidos tanto en términos geográficos como de presencia estatal, tendrían que ser defendidos con el mayor vigor posible ante la presencia de cualquier extranjero que buscara ocupar y dominar sus territorios. Justamente, la constitución de 1832 señalaba que “La nación granadina es para siempre esencial e irrevocablemente soberana, libre e independiente de toda potencia o dominación extranjera; y no es, ni será nunca el patrimonio

---

<sup>3</sup> Constitución política del Estado de Nueva Granada (1 de marzo de 1832).

<sup>4</sup> A este principio legal se le conoce como *Uti Possidetis Iuris*, el cual fue enunciado bajo la “Ley Fundamental de la República de Colombia” en el Congreso de Angosturas en 1819. Este principio jurídico está escrito en latín y proviene del derecho romano, que en traducción al español significa: “Usarás lo que posees de acuerdo al derecho o a la ley”. Fue empleado por Bolívar para definir en un principio las fronteras de las nuevas naciones, las cuales se delimitaban de acuerdo a la forma en que estaban organizadas en las Capitanías Generales durante la época colonial, esto quiere decir que jurídicamente al ser libres del yugo español, el espacio territorial era soberanía de la nueva forma de gobierno. Este principio en su ejecución tuvo varios inconvenientes, especialmente con la disolución de la Gran Colombia porque no delimitaba de forma concreta la soberanía territorial que pertenecía a Venezuela, Ecuador y La Nueva Granada, en otras palabras, eran fronteras inciertas y esto permitía que entre países pretendieran anexarse territorios que jurídicamente pertenecían al otro. Los territorios donde el Estado no ejerciera posesión de hecho, eran susceptibles a ser invadidos o disputados así estuvieran acogidos al *Uti Possidetis Iuris*.

de ninguna familia ni persona.<sup>5</sup> (p. 2). Sin embargo, con la intromisión de las tropas ecuatorianas en la Guerra de los Supremos, se da una clara vulneración a este artículo de la constitución, lo que denota una falta de gobernabilidad en el territorio y un reto para las nascentes relaciones internacionales con los vecinos fronterizos.

Por otro lado, al respecto de la población neogranadina en la década del treinta, sabemos que en su momento estaba compuesta por campesinos, negros, esclavos, indígenas, españoles, criollos, etc., es decir, existía una pluralidad étnica y social, dejando entrever, que más allá de la idea de unidad nacional, la heterogeneidad poblacional estaba presente. Partiendo de esto y con base en el artículo 4 de la constitución se determina quienes eran los ciudadanos en el territorio: “Son granadinos por nacimiento: todos los hombres libres nacidos en el territorio de la Nueva Granada, antes de la transformación política de sus respectivas provincias en favor de la independencia, libertos nacidos en la Nueva Granada e hijos de los esclavos nacidos libres.”<sup>6</sup> (p. 2). A partir de esta artículo, podemos sostener que existieron diversas formas de exclusión en la población neogranadina, específicamente a los esclavos, en cuanto que las leyes y derechos que se espera cobijaran al grueso de la población no los tiene en cuenta a ellos, ya que si leemos con detenimiento los artículos anteriormente expuestos, en primera medida, se consideraba neogranadinos a los hombres libres, es decir, el esclavo no es tenido en cuenta; segundo, libertos nacidos en la Nueva Granada, lo cual era muy complejo de conseguir ya que este beneficio dependía de sus amos; tercero, hijos de las esclavas nacidos libres, a los cuales les era imposible en ese momento gozar de dicho derecho, ya que con la ley de vientres de julio 1821, los amos educaban, vestían y alimentaban a los hijos de las esclavas, mientras que éstos, pagaban a su amo con obras y servicios que prestarían hasta la edad de 18 años (Tovar, 2017) Es decir, que estos

---

<sup>5</sup> “Constitución política del Estado de Nueva Granada (1 de marzo de 1832)”.

<sup>6</sup> “Constitución política del Estado de Nueva Granada (1 de marzo de 1832)”.



esclavos “libres” y futuros neogranadinos, gozarían de su verdadera libertad y los cubriría realmente los derechos y leyes emanadas por esta constitución, solamente hasta el año de 1839 cuando cumplieran sus 18 años de edad.

Sabemos que la abolición de la esclavitud en Colombia sucedió hasta el año de 1851 con la ley de manumisión en Colombia sancionada bajo el gobierno de José Hilario López, de tal suerte que lo expuesto en la constitución, es reflejo del engaño, la exclusión y la continuación de formas de esclavitud que se esperaba no estuviesen presentes en la nueva nación, ya que eran prácticas que en el territorio americano fueron implementadas dentro de la dominación española, pero con la independencia y los primeros intentos republicanos no definieron romper definitivamente con la esclavitud, es más, muchos de aquellos que lucharon en las gestas por la liberación, no se comprometieron un nuevo orden social que acabara este tipo de explotación inhumana. De hecho, para el año de 1835, tres años después de establecerse la nueva constitución en la Nueva Granada existiesen según Hermes Tovar (2017) un total de población de 1'570.854 habitantes, de los cuales 37.547 eran esclavos, datando una proporción del 2.39 % sobre el total de habitantes. Estas cifras por menores que sean, permiten ver la cantidad de esclavos que existían para el momento y a su vez, fueron parte de las huestes que se enfilaron en cada bando de la contienda militar de 1839. Esto se debe a que fue común encontrar que cada bando les ofreciese a los esclavos diferentes incentivos para unirse a la guerra, entre ellos, principalmente, la libertad. Fue así, que lo dictaminado en la constitución en cuanto a quién se reconocía como neogranadino y los derechos que lo amparaban fueron, entre otros, las causas para que la población esclava participara en la guerra con el objetivo de lograr legalmente su liberación, aún más si tenemos en cuenta que la guerra tuvo como punto de partida el suroccidente neogranadino donde la población esclava e indígena predominaba.

Sin dejar de lado la preponderante búsqueda que tuvo la nación colombiana en el siglo XIX en consolidar el ciudadano neogranadino de acuerdo a las influencias traídas desde Europa y Estados Unidos a las nacientes repúblicas, la constitución de 1832 restringe los derechos políticos y civiles de los habitantes del territorio, al establecer que deberían “Saber leer y escribir”<sup>7</sup> (p.3), con esto queda claro que se reconocerán como ciudadanos a aquéllos personajes que cuentan con el prestigio y la comodidad de alfabetizarse, dejando de lado a muchos otros habitantes que no cuentan con estas mismas posibilidades, generando un campo de exclusión entre los alfabetizados y analfabetas no solo por ser denominados como ciudadanos, sino por las ventajas que esto puede tener.

De igual forma, la propiedad fue otro de los criterios que permitían gozar de los derechos ciudadano, en cuyo caso se ampliaba la exclusión a cientos de miles de pobladores que no tenían títulos de tierras o inmuebles tanto en las dispersas poblaciones y ciudades, como en las amplias zonas rurales. Por ejemplo, en el artículo 180 de la constitución señalan, “Nadie podrá ser funcionario público de la Nueva Granada, sin ser granadino en ejercicio de los derechos de ciudadano”<sup>8</sup> (p. 15), esto quiere decir, que, en su momento, los cargos públicos serían ejercidos por una clase específica, la cual velaría por sus intereses y se tomaría la representación para realizar cada una de las leyes que dispusiesen en su cargo sin contar con participación de los demás habitantes del territorio.

Asimismo, la idea de ciudadanía neogranadina, no tuvo en cuenta la pluralidad étnica presente en el país, ya que al pretender homogenizar a los habitantes como si de un solo molde se tratase, no permitió la inclusión de otras perspectivas y sociabilidades que efectivamente estaban presentes en el territorio, tal es el caso de los grupos indígenas que mantenían formas de ver y

---

<sup>7</sup> “Constitución política del Estado de Nueva Granada (1 de marzo de 1832)”.

<sup>8</sup> “Constitución política del Estado de Nueva Granada (1 de marzo de 1832)”.

apreciar el mundo desde sus propias cosmovisiones culturales, como también no se tuvieron en cuenta sus intereses y objetivos particulares.

De acuerdo a lo expuesto, se podría apoyar la hipótesis de que el modelo de ciudadanía en la Nueva Granada fue “un modelo replicable y exportable de otros contextos, independiente de las historias y particularidades locales. (...) deja de lado la riqueza y complejidad de las historias locales, las considera meros consumidores pasivos de ideas y modelos ajenos” (Franz, Ortega & Yobenj, 2011, p. 29).

En conjunto, lo dictado en la constitución de 1832, su ejecución y los mandatarios que ejercieron el ejecutivo en los inicios de la Nueva Granada antes de la detonación de la guerra, sirven como base para entender parte del por qué se inicia la revuelta en el mandato de José Ignacio de Márquez (1837- 1841). Por ejemplo, no hay que olvidar que la constitución mostraba algunos rasgos propios de ideas federalistas y por lo que la brecha en desacuerdo al gobierno (supuestamente centralista) en muchos federalistas se ampliaba con el tiempo; de igual forma, el prestigio con el que contaba el General Obando, desde las gestas de independencia en la zona suroccidental del país (lugar de su natalicio) era enorme, a lo que se suma el rechazo a las ideas bolivaristas y al poder central que tenían los pastusos por el fatídico diciembre de 1822<sup>9</sup>. Además de estas tensiones, el asesinato del mariscal Sucre ocurrido en 1830, cubrían con un manto de zozobra a la población neogranadina, zozobra que no solo se limitaba a la población del suroccidente del país, sino que se estaba propagando en muchas otras provincias que pedían mayor

---

<sup>9</sup> En la historiografía se conoce como “Navidad Negra” a los hechos ocurridos el 24 de diciembre de 1822 en la región de Pasto, cuando tropas independentistas invaden la ciudad con el fin de contrarrestar el apoyo que había por parte de los habitantes de este lugar con las tropas realistas. Para ello, tal como lo expone la biblioteca virtual del Banco de la República “ingresaron a la ciudad perpetrando graves atropellos, incendiaron numerosas viviendas, cometieron asesinatos con alevosía, saquearon posesiones y consumieron otros excesos como violaciones.” Disponible en: [https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Navidad\\_negra](https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Navidad_negra)

autonomía regional. Esto quiere decir, que, si bien la chispa de la guerra inicia en la parte meridional de la Nueva Granada, debemos tener en cuenta otros factores que se ligan al descontento de las regiones, ya sean por temas de índole político, de intereses personales o de la falta de conexión estatal con el gobierno central. Estos aspectos son importantes para comprender las causas bélicas de las diferentes provincias que en su momento se alzaron en armas y buscaron en la mayoría de casos ser Estados soberanos y con autonomía jurisdiccional frente al gobierno Central.

## **2. Relación Estado-Iglesia.**

### **2.1 Del patronato colonial al republicano**

Durante el inicio de los primeros mandatos republicanos, fue necesario entre sus principales objetivos e ideales, contrarrestar las formas y maneras en que la corona española mantuvo el control sobre el territorio americano. Por ello, se pensaron nuevos rumbos que variaban desde reformas en cuanto las leyes que regían el país, hasta temas culturales que se esperaban cambiar por medio de la educación. La religión fue uno de los pilares que se mantuvo durante el periodo de la Nueva Granada, independientemente de que fuese parte de los mecanismos con los que los españoles buscaron transformar parte de la tradición y creencias de los pueblos aborígenes y el control de las masas. De manera que la religión no era vista como algo que tendría que cambiarse, ya que la mayoría de la población era sumamente religiosa (incluido varios mandatarios), al punto de permitir que la iglesia y la religiosidad tomaran una trascendencia que intentó desligarse de los debates terrenales, lo que promovió que su práctica fuera sostenida popularmente como culto y guía conductual para gran parte de la población.

Esto era comprendido a fondo por los dirigentes de la nueva república, de forma que las constituciones que los mismos forjaron en los inicios de la nueva nación, hacen referencia en la

importancia que tendría la religión católica para ese momento. Por ejemplo, la constitución de 1832 señala el deber del gobierno con la religión de la siguiente manera: “(...) el riguroso deber que tiene la Nueva Granada de proteger la santa religión Católica, Apostólica Romana, esta religión divina, la única verdadera, precioso origen del bien que heredaron los granadinos de sus padres, que recibieron del cielo en el bautismo, y que por la misericordia del Dios que adoramos, conservaremos todos intacta, pura, y sin mancha”<sup>10</sup> (p. 1). Así, se refleja el tema religioso como un factor crucial, aunque polémico, que se mantendría en el transcurrir social de la Nueva Granada.

La iglesia jugaba un papel fundamental en varios aspectos de la sociedad (salud, educación, alimentación, culto) permitiéndole estar en conexión con la población y así mismo tener influencia sobre los lugares apartados del país donde el gobierno no estaba presente. Si bien su función social traía bastantes ayudas a los neogranadinos, también generaba un ambiente tenso y de desconfianza en algunos de los nuevos dirigentes, ya que su influencia en temas tan importantes como la educación, les permitía tener un marco de dominio sobre los habitantes de las provincias, por lo que encontrar maneras en que la iglesia cumpliera su tarea social y religiosa sin entrometerse en cuestiones políticas se hizo necesario en buena parte de los gobernantes.

De este modo, se unificó una ley que permitía a la nueva república tomar parte de las funciones que cumplía anteriormente la corona española sobre la iglesia en cuanto a designación de cargos eclesiásticos y el manejo de los diezmos. Este mecanismo se le conoció como *Patronato*, entendido como

---

<sup>10</sup> “Constitución política del Estado de Nueva Granada (1 de marzo de 1832).

un derecho de antigua costumbre derivada de unos acuerdos políticos entre la Santa Sede y el Rey de España, donde se le concedía a éste, títulos y concesiones apostólicas, por tal derecho, se convertían en patrón de todas las Iglesias Catedrales de estos Reinos; además, se les permitía la presentación de los arzobispados y obispados, primero en España, luego en las tierras conquistadas; en consecuencia, la jerarquía eclesiástica americana era nombrada por el rey, de manera que el centro de la cristiandad hispanoamericana era Madrid y no Roma. (Vélez, 2007, p. 512)

Si bien con el patronato, la iglesia no contaba con un beneficio como tal, si le permitía a los españoles mantener en observación a la iglesia y así designar obispos, presbíteros y demás cargos en los lugares que deseaban y que se acomodaban a sus beneficios. Al tener conocimiento sobre la función de este mecanismo por parte de los dirigentes de la nueva república, disponen a reglamentar la Ley de 1824 con la cual se transfiere el derecho del patronato colonial a uno con el que la “república heredó las funciones que había desempeñado la Corona, entre ellas, nombramientos de eclesiásticos; erección, fundación y administración de divisiones eclesiásticas como diócesis; el manejo y arreglo de las rentas eclesiásticas; la vigilancia de las bulas expedidas por el pontífice, entre otras” (Cortés, 2014, p. 106)<sup>11</sup>. Fue así como el control total de la iglesia pasó a manos directas de la república y la idea de cambiar totalmente las formas de actuar de la corona española sobre el territorio neogranadino se desdibujaron, puesto que mantuvieron aquél “derecho” a su favor y generaron contradicciones entre sus ideales anticoloniales y lo reglamentado en el patronato republicano.

---

<sup>11</sup> Si bien esta medida y su reglamentación se dio anterior a la delimitación histórica del presente trabajo (1832-1843), la misma se mantuvo desde el año de su ejecución hasta el año de 1853 con la separación de potestades, por lo que se considera de suma importancia estudiarla de forma que ayude a comprender la fuerte ruptura iglesia- Estado en los comienzos de la república.

El patronato cumplía dos funciones esenciales: una tarea política y otra económica; en cuanto a la primera, todo lo dictaminado por parte de la república, la iglesia debía recibirlo como primera instancia, debía acatarlo y darlo a conocer a las personas que habitaban la región; respecto a la segunda, el diezmo que antes pertenecía a la corona, pasaría a manos de la república como contribución al mantenimiento de las capillas y lugares sagrados, siendo claro que la pretensión de los dirigentes republicanos, era mantener bajo control todos los mecanismos de la iglesia.

Esto enardeció a varios funcionarios religiosos, que descontentos presentaron las razones por las cuales el nuevo patronato no era factible en la Nueva Granada. Se expuso que, si bien este derecho perteneció a los españoles, no era posible que se pasara a la república dado que

esa concesión había sido un premio por la conquista y colonización de las Indias y por la lucha que habían sostenido contra los musulmanes. (...) la concesión hecha a los reyes católicos se extendería a los que fuesen monarcas de Castilla y de León y no podía recaer en Colombia pues ella no peleó contra los moros ni extirpó su secta, ni plantó la cruz del Redentor en estos países, y ni tiene bajo de su Imperio y dominio los Reinos de Castilla y de León. (Cortés, 2014, p. 111)

Estos argumentos, permiten dar cuenta que en un principio se usó en defensa de la religión la justificación del porqué la corona tenía la potestad de regir el derecho sobre las tierras americanas, señalando que al ser parte de la herencia que consiguieron los reyes, ésta debía ser transmitida a sus futuros sucesores españoles y no a republicanos, dando a entender además que los últimos no habían conseguido los “logros” que sí consiguieron los reyes.

Por otra parte, hubo otros quienes intentaron a través de sus argumentos, dar giro a la ley mediante la crítica fuerte a la corona española, en cuanto señalaban que “la soberanía española era

“tiránica” y “despótica”, basada en una “usurpación manifiesta”, mientras que la soberanía de la república no podía ser entendida bajo estos adjetivos puesto que recaía en la cabeza de Santander, al cual se le otorgó por la voluntad popular, mientras que la española, era usurpada” (Cortés, 2014, p. 112)

No fue posible convencer a los republicanos de abolir definitivamente el patronato en la Nueva Granada, de modo que la iglesia tomó nuevas medidas que le dieran la oportunidad de defender sus intereses y así no verse sometida a las reglas y mandatos de los republicanos. Para eso, crean en el año de 1838 (un año antes del estallido de la Guerra de los Supremos) las Sociedades Católicas, que tienen la función

de expandirse por todo el país, interesadas en formar un partido católico para defender la tradición, participar en las elecciones republicanas para lograr el triunfo electoral de quienes pudieran legislar en favor de los intereses de la Iglesia católica, y para garantizar la felicidad de la república cristiana. (...) difundían sus noticias en la prensa y luchaban contra la masonería y el “espiritismo. (Ortiz, 2013, p. 12)

Con esto es notorio el potencial que tenía la iglesia y los mecanismos por los cuales buscó alejarse totalmente del control republicano, ya que además de esta medida, recordemos la secularización de la educación que para ese mismo momento estaba sufriendo debido a la reforma del general Santander.

Las Sociedades Católicas finalmente no lograron su cometido, y para el año de 1839, se da inicio a la revuelta previa al estallido de la Guerra de los Supremos, que recordemos se da por el cierre de los conventos menores en Pasto, donde la ley emanada desde el mismo derecho de patronato señala que debe cerrarse todo convento que contase con menos de ocho sacerdotes para



celebrar misa, generando que obispos y habitantes de la ciudad sientan esta medida como un ataque directo contra la religión católica y decidan levantarse en armas.

Lo interesante de esto y con relación a la guerra, es que no podemos señalar la adjudicación del patronato colonial al republicano como intereses de facciones seguidoras del federalismo ni del centralismo. Ya que, si recordamos, para el año de inicio del segundo mandato de Francisco de Paula Santander (1832-1837), la ley ya existía y se mantuvo durante el gobierno de José Ignacio de Márquez (1837-1841) y el de Pedro Alcántara Herrán (1841-1845), que en su momento eran seguidores del centralismo y tomaron medidas que siguieron alimentando el patronato; por ejemplo

en 1840, se aprobó la ley que exigía el permiso del gobierno para divulgar las bulas papales; en 1841, se encargó por ley a los jefes de policía para que vigilaran a prelados y curas, para que no introdujeran novedades en la disciplina exterior de la Iglesia ni usurparan el Patronato, la soberanía, las prerrogativas de la república y la autoridad. (González, 1997, p. 146)

De acuerdo a todo lo anterior, sería preciso señalar que la Guerra de los Supremos no inició ni fue un conflicto de tendencias políticas; y en segundo momento, se recalca la hipótesis de que la guerra tuvo inicio y desarrollo no solamente por la presencia de los llamados supremos en sus respectivas regiones y sus intereses personales, sino que por el contrario, la guerra fue una clara demostración del desacuerdo de las gentes del común que sentían rechazo en gran número a las políticas gubernamentales en la que la defensa de la religión, la abolición de la esclavitud, la educación religiosa se volvieron en banderas de lucha para finalmente levantarse en armas contra el gobierno.

## **2.2 La pretensión de secularización en la reforma educativa de 1835 de la Nueva Granada.**

La idea de una construcción de ciudadanía, estuvo acompañada de planteamientos que los principales ilustres de la nación encontraron relevantes para darle un giro a las formas en que la corona española había administrado el país. Para ello, políticos con amplia formación académica e influenciados por corrientes de pensamiento europeo, como en el caso de Bolívar, Santander, Rufino Cuervo y demás, decidieron emprender la tarea de crear un modelo educativo, que lograra contrarrestar los bajos niveles educativos con que se encontraron luego de lograr la independencia, como también, definir un marco moral que guiara las conductas de la población en procura de mantener el orden y la concordia entre los miembros.

Muchos fueron los objetivos gubernamentales que se esperaban conseguir por medio de una nueva reforma educativa, que fuese capaz de encontrar el rumbo hacia la construcción de un nuevo país que para su momento se encontraba en precarias condiciones de vida para un número considerable de personas sometidas a la esclavitud, al trabajo forzado, a procesos de evangelización coactivos y además con un nivel educativo precario a raíz de la herencia colonial, puesto que si algo habían realizado bien los españoles en tierras americanas, además de usurpar los territorios y haber generado un giro cultural bastante fuerte en las formas de vivir de las personas que allí habitaban, persiguieron en un alto grado “el interés de mantener a la población en la crasa ignorancia” (Rosso, 2013, p. 5). Esta idea se sostuvo por la creencia de que la ignorancia permitía no solo el sometimiento a las leyes emanadas por ellos, sino además, evitar futuros alzamientos que buscasen mejores condiciones de vida, ya que sería la educación un promotor esencial para entender a fondo las complejas condiciones en la que subsistían miles de personas; además de ser la fuente principal para proyectar un nuevo ciudadano que se adecuara a los nuevos rumbos que se

proyectaban en el país. Por ello, habiendo logrado la tan anhelada libertad del yugo español, la educación fue una de las primeras preocupaciones de las autoridades republicanas.

Santander desde su primer mandato en la vicepresidencia de la república, enfatizó en la urgencia de ampliar los horizontes de la educación, que en su momento “se encontraba principalmente en los colegios de Santafé y dirigida por la iglesia católica”. (Rosso, 2013, p. 6). Así, fue pensando en diferentes formas de encontrar un sistema educativo acorde a las nuevas necesidades de la nación, por lo que ejecutó bajo la “ley del 30 de mayo de 1835” (Ahern, 1991, p. 43), su reforma educativa que esperaba crear un gran número de colegios y así acoger una mayor cantidad de estudiantes, principalmente en las provincias donde el control gubernamental era bajo y claramente la presencia de instituciones educativas era mínima, siendo menester consolidar centros educativos ante la inminente urgencia por lograr una educación básica que permitiera disminuir los altos índices de analfabetismo que no permitía a los nuevos ciudadanos adecuarse a los cambios que se estaban presentando.

Santander mantuvo en la reforma educativa las iniciativas promovidas por Simón Bolívar, en cuanto a optar en primera instancia por el modelo lancasteriano; más, sin embargo, tomó un paulatino distanciamiento en cuanto los textos que se usaban para dictar los seminarios. En primera medida, si bien “el método lancasteriano ayudó a remediar la escasez de maestros; era preponderante el número de educadores que direccionados por un método escolástico y religioso trabajaban tanto en las principales ciudades, como en las lejanas provincias impartiendo educación, (Zuluaga, 1995, p. 268). Fue así como la llamada enseñanza mutua tomó una importancia significativa, ya que permitió a los estudiantes más “avanzados” en un tema, servir de tutor a otros estudiantes que sufriesen de falencias académicas, permitiendo que el “instructor” cumpliera una parte del rol maestro, mientras que el profesor podía dedicarse a otra tarea. El establecimiento de

este modelo de enseñanza fue muy bien recibido por la población como por la iglesia, tanto en el tiempo de la Gran Colombia como durante la Nueva Granada, permitiéndose su desarrollo durante casi dos tercios del siglo XIX. Esto se debe, especialmente, porque cumplía muy bien su tarea “en cuanto a la racionalización de recursos en la instrucción y en el disciplinamiento, el control social, la obediencia al orden social, la individualización y la identificación de una estructura jerárquica del mando, por parte de las masas escolarizadas” (Sanabria, 2010, p.58), algo bastante beneficioso en la construcción de la nueva nación.

La instrucción pública pensada por Santander para el año de 1835 que cobijaba el ya nombrado modelo lancasteriano y formas de construcción de ciudadanía, tuvo como añadidura una orientación educativa polémica que se había intentado implementar desde los tiempos de la presidencia de Bolívar, pero que, bajo la presión de diferentes sectores, particularmente por el clero y organizaciones de padres de familia, esta orientación moral y filosófica tuvo que archivarse. Nos referimos a las concepciones filosóficas encarnadas por el inglés Jeremy Bentham y el francés Destutt de Tracy, cuyos argumentos se expresan en el utilitarismo y el sensualismo.

Se esperaba que con la adjudicación obligatoria de los textos de estos dos filósofos se lograra una nueva forma de ver tanto la política, la ética, la moral, e incluso la misma gobernabilidad. Puntos realmente necesarios en esos momentos por la necesidad de pensarse el qué se enseñaba a las masas tanto de los cursos de primaria, secundaria y universitarios. El pensamiento de Bentham y De Tracy generaron que se colocara en el debate público la pregunta por definir cuál sería la concepción más adecuada –entre la moral cristiana y la moral utilitarista- que regulara la conducta de toda la sociedad bajo la pretensión de alcanzar una unanimidad moral. Este debate ocasionó tensiones entre la elite política como también entre los ciudadanos letrados, que se enlistaban dependiendo de su ubicación en cada una de las propuestas. No obstante, lo que se hace

relevante es que se estaba pensando en una readecuación de los fundamentos educativos que rompieran los legados que se mantenían desde la colonia, ya que estos, según Jaime Jaramillo Uribe (1962) se enfocaban en principios tradicionalistas y de costumbres, mientras que los ofrecidos por Bentham eran simples, racionales y fundamentados en el utilitarismo. (p. 11)

Esta definición de los principios orientadores en la reforma educativa, propició que la Iglesia fuera un acérrimo opositor a las medidas. Esta institución, sentía que cada vez perdía más autoridad en lo referente a la educación y a la regulación de la sociedad. Este choque provocó precisamente que parte de la reforma de Santander fuese criticada y negada a llevar a cabo por la iglesia católica, ya que los aportes de los dos filósofos estaban regidos al tema moral y ético desde una visión del placer y el sensualismo

Según Rivera (2011). Sus pensamientos glorificaban la combinación de sensaciones entre el placer y el dolor; en donde el mismo placer es el que guía a buscar formas en que directa o indirectamente se encuentre el mayor grado de felicidad y beneficio para las demás personas, siendo así el placer un modelo utilitarista en búsqueda del bien común.

Estas ideas del placer y el sensualismo en la moral social, fueron punto de quiebre con la iglesia católica, ya que señalaban a estas ideas filosóficas como usurpadoras de su función en la sociedad, al punto de reclamar:

(...) que la iglesia debía seguir cumpliendo una función social pues eran sus miembros quienes mejor estaban preparados para suministrar a la clase dirigente un fuerte punto de apoyo en la consecución de un orden permanente, (...) anunciaban las consecuencias nefastas del utilitarismo, el cual era antirreligioso y ateo, que ponía en riesgo la estabilidad

ética, moral y política de la comunidad y la construcción del estado-nación” (Gutiérrez, 2014, p. 137)

Esta problemática estuvo presente en el ambiente neogranadino durante todo el mandato del presidente Santander e incluso llegó a permear el ambiente álgido que se presentó durante la presidencia de Márquez, especialmente con la Guerra de los Supremos, ya que, si recordamos, el cierre de los conventos menores en Pasto fue la chispa que encendió la hoguera de la revuelta a nombre de la religión para el año de 1839. Esto quiere decir que los fundamentos teóricos y prácticos de la reforma educativa de Santander y seguida por el mismo José Ignacio de Márquez, alimentaron de una manera fuerte y radical los ánimos de la población pastusa,

Hay que tener presente, que la población pastusa era ampliamente religiosa y dependía en buena medida de los conventos religiosos en términos alimenticios, de vivienda, hospitalarios y de auxilios sociales para la población empobrecida, por lo que el cierre de los mismos y el rumbo que tomarían parte de sus bienes al ser destinados a cumplir tareas educativas en Mocoa y en la creación de nuevas escuelas, ocasionaron que el descontento en la población pastusa seguidora de la religión católica se agrandara enormemente, teniendo como argumento no solo el cierre de los conventos, sino que además se le agregaba el hecho de que muchos de esos nuevos colegios podrían ser influenciados por aquellas teorías que eran contrarias al dogma cristiano.

A partir de esto, podemos deducir que más allá de un alzamiento en contra del gobierno de Márquez únicamente en nombre y bajo propósitos de intereses regionales de Obando y demás contendores de la guerra, existieron preocupaciones y puntos controversiales en los cuales la población pastusa en general se vio afectada, puesto que para ese momento, la religión era un tema de primer nivel y al considerar que se les estaba negando el derecho a culto, el límite se rompió y propició el alzamiento en armas de un gran número de habitantes del suroccidente del país,

acompañados de la misma iglesia, la cual se personificó en un principio en el padre Francisco De la Villota y demás religiosos que sirvieron en la guerra. Cabe por último mencionar, que la reforma educativa logró avances significativos en términos de cobertura y oferta en la educación colombiana del siglo XIX, con cifras que denotan cambios significativos, tal como señala Carlos Rosso (2013), para el año “1833, habían 378 escuelas, a las cuales asistían 10.499 niños, y para el final del mandato de Santander quedaron 1.050 escuelas con 26.070 estudiantes,” (p. 7), sin embargo, la tensión con la iglesia por la pretendida secularización de la educación que se impartía, es un punto de quiebre realmente importante a tener en cuenta si deseamos conocer nuevos indicios sobre los puntos inflexión existentes entre las gentes de las provincias del sur con el gobierno del momento, que llevaron más adelante a lo que sería el inicio de la Guerra de los Supremos.

### **3. Dinámicas sociales y los levantamientos de las provincias**

#### **3.1 Particularidades de la guerra**

En gran parte de los estudios históricos sobre las guerras civiles del siglo XIX en Colombia, ha predominado la oficialidad, los protagonistas de los bandos, el papel del clero, y la misma institucionalidad del Estado. Es por ello, que los demás actores de la guerra pasan a un segundo plano, generando que la exclusión que se daba a los mismos en aquel tiempo se siga nutriendo. Esto lleva a que algunos estudios históricos se enfaticen en los comandantes Supremos, los actores políticos influyentes y representantes del clero importantes, y muchas veces esta perspectiva se mantenga a lo largo de un buen periodo de tiempo, tanto en la historiografía, especialmente del siglo XX, como en la enseñanza de ésta, particularmente en la escuela. Con la intención de dar un giro a la cuestión mencionada, nos remitiremos siguiendo la mirada que aporta la historia social a examinar a los sectores sociales que estuvieron presentes en esta conflagración bélica, quienes en este periodo participaron no solo en términos militares, sino que, como todo actor social, presenta

singularidades, formas de actuar y perspectivas que deben ser reconocidas en la historia y su enseñanza.

El siglo XIX en Colombia está compuesto de interesantes huellas que ayudan a conocer las formas de vida de la población y en especial el papel de los sectores populares que estuvieron inmersos en la guerra; así en primera instancia, es importante profundizar en la forma en que los bandos protagonistas de la guerra estaban jerarquizados, ya que permite saber cómo dentro de la misma, los menos favorecidos aún seguían siendo estigmatizados y vulnerados de sus derechos y libertades. Los bandos se dividían en oficiales y soldados, entre los que estaban los llamados voluntarios y reclutas.

Los oficiales de los bandos pertenecían a la clase dominante, de ahí que su ingreso a la cuadrilla fuese directamente con este rango y a su vez, fuera quien determinara la composición y el nombre que llevaría dicha unidad. Al pertenecer a una clase privilegiada, era común que contasen con el dinero suficiente para financiar la logística del grupo, lo cual les permitía hacer uso deliberado de la fuerza y la violencia para ejercer el control y poder sobre los demás. En términos bélicos, los oficiales fueron en menor número asesinados, ya que durante la contienda, “se ubicaban en la parte de atrás del bando, arreando a los rezagados, e impidiendo que la población de la ruralidad llevada a la fuerza desertara,” (Tirado, 1976, p.35), con esto, no solo es posible explicarse el por qué las muertes de los mismos era inferior a la de los soldados, voluntarios y reclutas, sino además, nos permite evidenciar que a pesar de pertenecer a un mismo grupo y guiados bajo los “mismos intereses” las diferencias jerarquías eran notorias.

Los llamados voluntarios de guerra contaban con cierto prestigio social, ya que algunos por su herencia familiar eran reconocidos a nivel militar, de manera que su participación en la guerra estaba más ligada a un ascenso en lo militar y en algunos casos, en búsqueda de prestigio político.



Es importante resaltar que muchos de estos supuestos voluntarios, en varias ocasiones fueron obligados a participar en la guerra, como por ejemplo “en la Guerra de los Supremos, Obando en 1841 llevó a la fuerza muchos indígenas, esclavos y mulatos (...) también hubo muchos quienes prefirieron ir como voluntarios de guerra, con el fin de subsanar delitos que habían cometido”. (Tirado, 1976, p. 41).

Por su parte, los soldados reclutados dado su bajo nivel educativo y desconocimiento político, eran llevados a la contienda siendo engañados o muchas veces sin conocer los intereses que perseguían con su vida. Hubo muchos otros que fuesen llevados de forma violenta y su estancia en el bando estuvo acompañada de maltrato sistemático, en su mayoría con “apaleadas en público, patadas, planazos, cintarazos como pena física. ¡Los reclutados eran hombres del pueblo!”. (Tirado, 1976, p. 37). El desertar no era una alternativa, pues quien fuese capaz de hacerlo, estaba destinado a la persecución y en su defecto a la pena de muerte.

La preponderancia de la población neogranadina en zonas rurales, y su arraigo ampliamente religioso con la iglesia, llevó que el clero jugase un papel de primer nivel durante los conflictos, ya fuesen como defensores de la guerra, (en el caso del Cura Villota), hasta total detractores (en el caso de Salvador Jiménez Enciso). El apoyo a las revueltas en contra del gobierno de turno por parte del clero, iba desde un plano de alentar a los levantados en rebelión, hasta el punto de “guardar armas y municiones en la iglesia (...) o financiar una revolución” (Tirado, 1976, p. 58). Por el otro lado, es muy común encontrar fuentes que alientan y busquen a nombre de la religión opacar el avance de los insurrectos; por ejemplo, la siguiente cita está inmersa en el transcurrir de la Guerra de los Supremos y denota la forma en que la religión tiene relevancia como catalizador y reclutador de personas en la guerra a favor del gobierno:

*Bravos é ilustres hijos de Bogotá i sus llanuras:*

Habeis visto en fin, que el gobierno toma una parte enérgica i decisiva para restablecer vuestra tranquilidad i vuestro sosiego: tomad pues las armas, i volad á cortar nuevos laureles. Id con confianza: los traidores caerán á vuestros pies, heridos por el rayo de la justicia divina, que los persigue. (...) Valerosos hijos de otras provincias: vosotros que habeis contribuido con tanto ardor á sostener el orden, y á defender este suelo querido; continuad prestándole vuestros heroicos servicios: nuestra causa, es la causa que protege el cielo, i que la relijion santifica: mereced para siempre las bendiciones de los bogotanos, y los elojios del mundo entero.

Granadinos: no desmayéis: el Todopoderoso vela por vosotros, os bendice i os exhorta á continuar. VIVA LA RELIJION: VIVA LA CAUSA SANTA: VIVAN LOS DEFENSORES DE ELLA.<sup>12</sup>

La anterior cita lleva a conocer cómo la intervención del clero fue fundamental en la guerra, especialmente valiéndose de su arma más fuerte, la creencia del pueblo de la existencia de un todopoderoso.

Ya fuese entonces que las personas pertenecientes a los sectores populares se levantasen en armas contra el gobierno o a favor del mismo, no hay que dejar de lado los pertrechos militares por el cual perpetuaban su accionar bélico, por ejemplo, en cuanto al armamento, era claro que las armas más sofisticadas fuesen usadas por los altos oficiales, por lo que el campesino, indígena, esclavo, mulato, hacía uso de las herramientas con las que trabaja en el campo para combatir en el

---

<sup>12</sup>“Bravos e ilustres hijos de Bogotá i sus llanuras”, Bogotá, 24 de noviembre de 1840. Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá. Bibliotecas de autor. Fondo Anselmo Pineda.

campo de batalla, especialmente en los combates cuerpo a cuerpo. Así, con “estacas, machetes, macanas” (Tirado, 1976, p.55), muchas de las personas participaban de la guerra. En cuanto al desplazamiento de armas, lo común “era usar a los reclutados de guerra y los animales. (...) los ríos se atravesaban nadando.” (Tirado, 1976, p.55). Claramente, esta forma de combatir por parte de la población popular, además de los constantes maltratos físicos y la limitante alimentaria fue la causa de un considerable número muertos, que fallecían a causa del cansancio en las largas caminatas. No obstante, si bien las muertes en los campos de lucha fueron altas, es interesante saber que hubo un gran número de bajas por condiciones sanitarias, ya fuera por la falta de medicamentos que no permitían tratar heridas graves e infecciones, como las epidemias que se transmitían rápidamente. En algunas de las cartas de Herrán a Tomás Cipriano de Mosquera durante la Guerra de los Supremos deja explícito lo acontecido en el conflicto a causa de las malas condiciones sanitarias:

“En los seis días próximos pasados había muerto 57 hombres de viruela, ha habido día de dar sepultura a 19 cadáveres. De algún tiempo a esta parte hay hasta ocho muertos diarios de dichas enfermedades. (...) Necesito jabón para todos los oficiales y la tropa de división, porque ya no pueden con la mugre que tienen a cuestras.”<sup>13</sup> (p. 61).

Claramente las condiciones sanitarias para el momento eran precarias, además de que las batallas muchas veces se desencadenaban en lugares apartados de ciudades principales, siendo menos probable poder contrarrestar enfermedades, ya fuesen por heridas de la guerra, picadura de mosquitos o la misma suciedad de los cuarteles. La ciudad era el único lugar donde se podía tener acceso a la medicina moderna, considerando que, con la mayor concentración de densidad

---

<sup>13</sup> “Cartas de Herrán a Mosquera”. Fondo Joaquín Posada Gutiérrez. Tomado de: Álvaro Tirado. Aspectos sociales de las guerras civiles en Colombia.

poblacional, la medicina servía para prevenir enfermedades debido a la acumulación de basuras, desechos y deterioro de la calidad de las aguas. Según Jorge Orlando Melo (1982), solo hasta finales del siglo, en los centros urbanos más importantes, se empezaron a introducir servicios públicos y normas de higiene que podamos considerar eficaces (p. 140).

Hasta el momento, se ha hablado de la participación de los hombres en la guerra, ya sea desde los oficiales y políticos reconocidos, hasta los pertenecientes de los sectores populares. En detalle, la participación femenina en las guerras civiles estuvo ejercida en oficios de servir a los heridos y combatientes, ya fuesen como enfermeras o vivanderas (daban alimento a los combatientes). Aunque estos oficios parezcan de poca utilidad en la guerra, ya que no cargaban en sus manos armas, y no estaban involucradas directamente en el accionar militar y mucho menos contaban con participación política, y si nos fijamos en cuanto a los hombres que morían a causa de heridas de guerra y por mala alimentación, nos damos cuenta que su participación tiene bastante relevancia en el desarrollo de la guerra, sin ellas las cifras de muertes hubiesen sido más amplias y la atención de las huestes más difíciles.

Además de los oficios antes mencionados, “muchas mujeres paseaban al bando enemigo a difundir noticias falsas, obteniendo pólvora y licor por su información que después estarían en manos de sus compañeros.”<sup>14</sup> (p. 59). Tanto el licor expresado en aguardiente, como la pólvora que lograba conseguir la mujer, eran de sumo interés para las escuadras de guerra; primero, porque el aguardiente permitía enardecerlos y llenarlos de valor antes de la guerra; segundo, porque la pólvora serviría como munición de las pocas armas con las que contaban cada bando.

---

<sup>14</sup> Carta de Herrán al secretario de guerra. Fondo Joaquín Posada Gutiérrez. Tomado de: Tirado Mejía, Álvaro. Aspectos sociales de las guerras civiles en Colombia. Editorial Andes. Bogotá. 1976.

### **3.2 Los levantamientos de las provincias**

Para los años 30 del siglo XIX, “se ilustraba claramente las dificultades que tenían las instituciones formalmente democráticas e igualitarias para implementarse en una sociedad jerarquizada y tradicional, lo mismo que la precariedad del control del Estado sobre la mayor parte del territorio nacional.” (González, 1993, p. 87). Esta situación evidencia que el papel del Estado y la élite política del momento, se concentrara en gran número en Bogotá y aquellas que serían las principales ciudades de Colombia, es por ello que el Estado neogranadino no lograba cobijar la gran extensión territorial con la que contaba el país, dejando en el olvido a ciertos lugares de la naciente nación. De ahí que podamos entender el hecho del porqué muchas provincias preferían ser independientes antes de seguir obedeciendo las leyes de una nación que poco las tenía en cuenta. Si bien este caso se presentó en algunas regiones de la Nueva Granada, no sucedió de la misma forma en todas; sin embargo, la misma omisión estatal llevó a “la existencia de poderes regionales y locales expresadas en el caudillismo, permitiendo que la fragmentación de la élite política llevara que cada región contase con unos intereses diferentes, provocando enfrentamientos intrafamiliares, étnicos, sociales y de bandolerismo.” (González, 1993, p. 88). Además, si reconocemos que gran parte las provincias vivían del autoconsumo, la idea de identidad nacional era inexistente debido a la poca comunicación y el escaso reconocimiento de las gentes que habitaban el país, y que los llamados supremos contaban con un alto favoritismo y reconocimiento en las regiones (tal y como se expondrá a lo largo del trabajo) propició que todo esto sea parte del detonante para que diferentes provincias decidieran levantarse en armas por diversas razones y en diferentes momentos.

Los diversos factores que no permitieron la gobernabilidad del país desde un principio, trajeron consigo grandes desacuerdos a nivel nacional que se consolidaron en levantamientos armados a lo largo del territorio de la Nueva Granada. Dichos factores evidencian que los motivos

que llevaron a levantarse en armas a ciertas provincias son diversos y nos permiten demostrar el hecho del porqué no podríamos considerar esta guerra un enfrentamiento entre dos bandos, sino que, por el contrario, existieron otros intereses y causas de lucha

El carácter descentralizado de la guerra, tanto en desarrollo como en los intereses de lucha, permiten entender la guerra desde otra perspectiva, en la que el campo de conocimiento sobre la misma se complementa con otras miradas y se logra entender por qué dicha guerra civil debe ser tomada en cuenta dentro del estudio histórico y en la propia enseñanza escolar.

### **3.3 Regionalismos**

Conociendo parte de la historia de la zona meridional del país y estableciendo relación con la presencia de esclavos que se presentó en su momento sobre la costa pacífica, es lógico relacionar la población que ocupaba este vasto territorio con negros esclavos, pardos, mulatos e incluso con indígenas. Así, es posible suponer parte de los intereses que anhelaba conseguir esta población y que vieron accesibles por medio de la guerra. Con esto se quiere decir que es muy posible que la población de dicha región, tendiera a contar con un ideal de libertad y en el inicio de las confrontaciones con el gobierno fuese un punto de partida en búsqueda de dicho interés.

Las cifras demuestran que, para el censo del año de 1835, en cuanto a las provincias de Pasto y Popayán se contaba con el siguiente aproximado en número de esclavos: 3.125 esclavas en la provincia de Popayán y 1.214 en Pasto para un total de 4.339 esclavas en estas dos provincias. En cuanto a los hombres, se estimó en el censo la presencia de 2.768 esclavos en Popayán y 1.220 esclavos en Pasto con un total en las dos provincias de 3.988 esclavos hombres.<sup>15</sup> (p. 44). A partir de las siguientes estadísticas, damos cuenta de la cantidad de esclavos que se encontraban en su

---

<sup>15</sup> Departamento Nacional de Estadísticas. “Estadísticas históricas”. Biblioteca del DANE. Disponible en: [http://biblioteca.dane.gov.co/media/libros/LD\\_959\\_EJ\\_4.PDF](http://biblioteca.dane.gov.co/media/libros/LD_959_EJ_4.PDF)

momento presente en la zona donde se gesta la guerra, además de ello, es interesante ver que existían muchas más esclavas que esclavos y que en su suma se cuentan con 8.327 habitantes en la esclavitud, cifras realmente alarmantes y además que pueden relacionarse con la interesante tesis de Francisco Zuluaga (1997) cuando señala que “(...) Si bien con la guerra no se logró el fin de la esclavitud, sí forjó los lazos de inicio para que se pensase en la esfera pública la libertad.” (p. 33) Con todo lo anterior se piensa, que si bien los intereses que perseguía Obando son de vital relevancia a la hora de entender los inicios de la contienda y el levantamiento armado en la zona suroccidental, no hay que desligarnos de las preocupaciones y problemas que aquejaban en su momento a las personas que vivían en la Nueva Granada, dejando entrever que existen realmente otras tensiones y pugnas que permitieron el levantamiento armado no solo de los llamados caudillos, sino además de la población marginal y relegada que en su gran mayoría eran excluidos de sus derechos y de su libertad.

Por otra parte, en la zona nororiental del país, exactamente en la provincia de Vélez, para inicios de 1840, Rafael Vásquez conocido como un cura liberal, autoproclamaba la provincia como federal e independiente del control del gobierno. Su inconformismo derivaba de la presencia de

(...) funcionarios nombrados por el gobierno allí, ya que consideraron esto como una maniobra política para derrotar los caudillos locales desafectos a Márquez, puesto que el presidente en ejercicio no había tenido un solo voto en la provincia; además, las localidades de las provincias del Norte eran consideradas desde Bogotá como muy provincianas por su celo en la defensa de su autonomía local. (Uribe, 2006, p.76)

Esto llevó un claro inconformismo en los principales actores políticos, encabezados por los hermanos Azuero (Vicente y Juan Nepomuceno) que se caracterizaban por ser hombres con gran prestigio a nivel local e influyentes en la política de la región. En cuanto a los hombres que

conformaban en gran número el ejército rebelde, se identificaban a diferencia de Pasto y Popayán, la presencia de “campesinos medios y notables locales,” (Uribe, 2006, p. 77), lo cual permite desde este punto de vista regional, diferir que las pretensiones en cuanto a este levantamiento armado estaban guiadas por intereses de índole político y personal más que en la búsqueda de unos intereses de los sectores populares.

Un ejemplo claro de los intereses particulares sobre los intereses colectivos en esta región del país, se evidencia cuando Manuel González Valencia, gobernador del Socorro, no permite que en Vélez se lleve a cabo el plan de Vásquez, ofreciéndole a éste un indulto con el fin de que diese por terminado el levantamiento armado de forma pacífica, y así tomar más adelante el control sobre la zona. Así, Manuel González, para septiembre de 1840 luego de haber terminado con las pretensiones de Vásquez en Vélez, se autoproclama jefe supremo de la provincia de Socorro y comandante de los ejércitos del norte, que para su momento estaban compuestos por la provincia de Tunja, Casanare, Pamplona y Cúcuta; provincias que también se habían autoproclamado como Estados independientes.

Cada una de las provincias mencionadas contaba con un jefe supremo a la cabeza, por ejemplo, en Tunja, se encontraba Juan José Reyes Patria quien señala al gobierno de “tiránico y represor” (Uribe, 2006, p. 78) en el momento en que se declararon provincia federal. Por parte de Casanare, su figura principal fue Francisco Farfán conocido por ser un personaje influyente en los llanos venezolanos. Las provincias del norte contaron con una particularidad muy interesante, y es que si bien hubo presencia de guerrilla en la zona sur del país donde comenzó la guerra, estas provincias contaron con un número bastante amplio de adeptos guerrilleros, lo cual condujo a un movimiento bastante significativo en la zona nororiental y centro del país; Uribe de Hincapié (2006) lo cuenta de la siguiente manera:



La rebelión de estas provincias indujo a un amplio movimiento guerrillero en la sabana de Bogotá y las provincias cercanas, se trataba de organizaciones armadas muy distintas a las del Cauca; estaban formadas por pequeños y medianos propietarios rurales y notables de parroquias, quienes veían en la rebelión la oportunidad de conseguir algunas reivindicaciones locales. (...) Fueron muy importantes las guerrillas de la Sabana, en las que se destacaron la guerrilla de Antonio Samper en Ubaté, la de Quijano en Facatativá y la de Villamizar en Pamplona. (p. 79)

Esto permite indicar que a pesar de haber existido gentes marginales y en condiciones totalmente precarias en estos ejércitos, los pertenecientes a estas provincias buscaban mantener o un control político total sobre las mismas, o enriquecer sus actividades económicas al lograr el objetivo de ser un gobierno autónomo y federal; dando a entrever que la búsqueda real de unos beneficios que acogieran toda la Nueva Granada no estuviera dentro de sus intereses.

Por otra parte, Antioquia para octubre de 1840 y en cabeza de Salvador Córdova, se levantaba en armas promulgando la traición de Márquez a la soberanía nacional debido a la usurpación ecuatoriana de Juan José Flores en la parte sur del país, pues se había violado lo estipulado en la constitución de 1832, respecto a la prohibición de una intervención extranjera en el territorio neogranadino. De igual forma, alega “la presencia en el gobierno central de bolivarianos y urdanetistas a quienes él consideraba los victimarios de su hermano José María [Córdova]” (Uribe, 2006, p. 80). A diferencia de las provincias del norte y las del sur, la provincia de Antioquia no contó con la presencia de etnias en sus filas ni tampoco con grupos guerrilleros, permitiendo deducir que el levantamiento encabezado por Córdova podría estar guiado por sed de venganza e intereses totalmente personales.

De la misma forma como sucedió en el sur, en el nororiente y en Antioquia, la costa atlántica en octubre de 1840 y en cabeza de Francisco Carmona que se proclama jefe supremo del litoral atlántico, se autoproclaman como provincia independiente del control de Bogotá, justificando esto mediante argumentos bastantes llamativos, que recogen la idea de lo que Álvaro Tirado (1976) llama “estereotipos regionales” y dan fuerza a la noción de autoconsumo de alimentos que para el siglo XIX se manejaba en varias zonas del país.

En una carta del general Juan José Nieto a Francisco de Paula Santander, se exponen algunos de los argumentos bajo los cuales el litoral desea con ansias su proceso separatista de Bogotá. Se señala en ella “que Cartagena gozaba de ventajas especiales en cuanto a recursos y localización” (Gilmore, 1995 p. 112-113, citado por Uribe, 2006, p. 77), por lo que era viable autogobernarse en términos de recursos por los diferentes productos alimenticios que allí se daban y podían ser adquiridos con facilidad, como, por ejemplo, la pesca; además, si manejaran el autoabastecimiento, es lógico que tenían los medios para contar con modelo de autosuficiencia alimentaria, de manera que no dependerían de ninguna otra región.

De igual forma, en términos de localización, al contar con aduanas y su fácil salida marítima a otros lugares, es probable que no viesan la necesidad de ser una provincia controlada por Bogotá. Nieto en su carta, prosigue en exponer los señalamientos que sufrían los habitantes del litoral atlántico “afirmando que en la capital se decía que en Cartagena nadie sabía escribir, tachándolos de ignorantes; que se burlaban de la manera de hablar de los cartageneros y ridiculizaban sus costumbres”. (Gilmore, 1995 p. 112-113, citado por Uribe, 2006, p. 83). De ahí que el espíritu separatista que acogía a un gran número de los habitantes de estos lugares, y el amplio apoyo con el que contó Carmona por parte de “la guerrilla de Ciénaga, los negros de Cartagena, y los bogas del Río Magdalena, en su mayoría negros y mulatos, los cuales fueron de vital importancia para el

control de esta arteria fluvial impidiendo la entrada de las tropas del gobierno por esa vía”, (Uribe, 2006, p. 84), permita concluir que tanto los argumentos de estigmatización y de burla por los que eran sometidos la población costera, además de los recursos naturales y la importante ubicación geográfica con la que cuenta esta zona del país, daban un impulso de sentimiento regionalista y de apoyo mutuo, donde realmente se velara por los intereses propios. Estos argumentos pueden ser una justificación del por qué hubo una considerable presencia de sectores populares en la guerra.

Panamá y Veraguas siguieron la línea de la costa atlántica, su jefe supremo fue Tomás Herrera quien se levantó en armas para noviembre de 1840. Su pretensión principal fue crear el Estado soberano de Panamá debido al espíritu separatista que contaba la región Debido a la baja comunicación que había para el momento entre el gobierno con esta zona alejada del país, “la creación del Estado Soberano de Panamá no se supo en Bogotá hasta el final de la guerra”. (Uribe, 2006, p. 84), por lo que su proclama y participación no tuvo el mismo desarrollo bélico que en los demás lugares del país, y a su vez no encontró grandes contradictores al objetivo que buscaban.

Muy contrario a lo sucedido en la costa atlántica, José María Vesga se declara supremo jefe de Mariquita guiado de manera clara por sus intereses de índole económico y político. Durante el inicio de la Guerra de los Supremos, era el gobernador de dicha provincia por lo que su reconocimiento y prestigio a nivel local era notorio; además de que contaba entre sus riquezas con grandes haciendas con “muchos arrendatarios e influencia entre los bogas de champanes y chalupas que hacían el comercio por el río” (Uribe, 2006, p. 84). Llevándolo a ser un gran conocedor de la economía de la región del Magdalena. Al ser un político y conocedor de la economía regional, tomó en un primer momento el control sobre Honda, sabiendo que allí estaba la entrada a la ruta fluvial más importante del país, que permitía la conexión de la zona media y norte del territorio neogranadino y su salida al mar, por lo que hacerse del control de este lugar, le permitía no solo

evitar el avance de las tropas del gobierno para llegar con mayor facilidad a las provincias de la costa y a la de Panamá ya levantadas en armas, sino además mantener su vigilancia sobre el comercio que entraba y salía del país. Vesga también tomó el control de Ambalema “ya que allí se acumulaba el dinero proveniente de las rentas del tabaco, que eran cuantiosas” (Uribe, 2006, p. 84). Esto permitió analizar que Vesga tomara partido de los diferentes levantamientos armados que se daban a lo largo de la Nueva Granada para posiblemente enriquecer sus arcas económicas y su prestigio político, algo que finalmente no logró conseguir debido a su temprana muerte.<sup>16</sup>

Los diferentes propósitos en que se fundamentaron los levantamientos armados en las regiones en que se desarrolló la Guerra de los Supremos, permiten analizar y, a su vez, comprender el hecho del porqué muchos historiadores han determinado el transcurrir de esta guerra como una búsqueda de interés personales de los principales caudillos regionales, apartándolos de los verdaderos problemas que aquejaban en gran medida a un grueso de la población neogranadina. Sin embargo, y tal como se expuso, es importante reconocer el protagonismo de los sectores populares y marginales en la guerra, que, si bien no se afianzaba hacia temas políticos y económicos en sus banderas de lucha, sí pretendían encontrar maneras de contrarrestar y posiblemente dar por finalizado los vastos abusos que estaban sometidos, como también buscar una reconfiguración de la ciudadanía que los acogiera. Hay que tener en cuenta además que, si bien un gran número de estas gentes participó de un bando u otro en la guerra, la finalidad de la misma para éstos, pasaba por un tema más de reivindicación social que por temas burocráticos y comerciales, llevándonos a

---

<sup>16</sup> Según Sergio Bernardo Vesga (2010) en su libro “José María Vesga: El prócer tolimense”, Vesga es apresado y remetido a Medellín para ser juzgado por rebelión conforme con la ley de conspiradores establecida en el Código penal de 1837. Una vez llegó a Medellín fue condenado a muerte y posteriormente ejecutado en la Plaza Mayor de Medellín el 9 de agosto de 1841.

pensar que posiblemente los dos bandos tomaron partido de estos objetivos de lucha para atraer personas que permitiesen agrandar sus filas por medio del engaño.

#### **4. Proclamas de la guerra**

La proclama o pronunciamiento de guerra fue un mecanismo que habitualmente se usó a lo largo del siglo XIX, de ahí que sea casi imposible estudiar parte de las guerras civiles decimonónicas de Colombia sin echar mano de los diferentes medios en que se expresó la oficialidad, los rebeldes y la misma población en la Nueva Granada. La información que contenía estas proclamas fueron difundidas a través de periódicos, cartas, panfletos, hojas sueltas, entre otros, y fueron expresando los diferentes idearios e intereses a lo largo de la Guerra de los Supremos. Por consiguiente, para examinar esta multiplicidad de fuentes que emergieron en la guerra, se propone una división en dos secciones: la primera tendrá en cuenta los pronunciamientos y cartas por parte del gobierno y dirigentes políticos cercanos al mismo, en las que su receptor directo es la población neogranadina; como también se estudiarán publicaciones en las que se expresa directamente la población del común denotando su apoyo al gobierno. En la segunda, se analizarán los pronunciamientos de apoyo hacia los rebeldes por parte de la población, dejando ver la forma como entendían la guerra y los intereses que los movían dentro de la misma.

##### **4.1 Pronunciamientos de apoyo al gobierno**

Conociendo hasta este punto la forma en que se da inicio a la guerra y las causas mismas que provocaron el descontento social en el suroccidente del país, se hace preciso enfatizar en las formas y medios que buscó el gobierno para atraer adeptos a sus filas. Como ya se expuso, hubo diferentes formas de coacción y engaño para contar con un amplio favoritismo social; sin embargo, fue muy común el uso de la palabra escrita como herramienta que permitiera atraer un número importante de personas que se unieran a los ideales del gobierno y los rebeldes.

Así, en un primer momento, es muy importante reconocer los principales lugares a donde iban dirigidas dichas cartas y la población que se esperaba que recibiera la información, ya que, si tenemos en cuenta que al igual que los planes bélicos, la difusión de noticias, la explicación de las causas y objetivos de los bandos en contienda, era una prioridad evidente, puesto que no era igual enviar cartas y dirigirse formalmente a lugares y personas que no estuvieran directamente involucradas en la guerra, que a aquellos espacios en el que hacerse con el apoyo social y control geográfico fuese esencial en el marco del conflicto. De esa manera, es habitual encontrar diversas proclamas dirigidas al suroccidente colombiano, específicamente, a la provincia de Popayán. Ejemplo de ello, se cuenta con una carta dirigida por el general Tomás Cipriano de Mosquera a los habitantes de la provincia de Popayán. En ella se resalta el sentimiento de apoyo del general sobre los payaneses, patianos y almaguereños; a su vez se lee la promesa del mismo en contrarrestar con su marcha militar el sufrimiento de la población, expresando, “Compatriotas: (...) pronto tendré la dicha de vengar con ella [marcha militar] vuestros ultrajes y castigar al insigne militar [José María Obando] que os tiraniza. (...) Todos os conocemos y en medio del humo del combate os abrazaremos y recuperareis vuestra libertad.”<sup>17</sup> Esta carta expone los intereses del General Mosquera que se centraba en castigar y vencer al General Obando, al cual señala como tirano, como también expresa que esta causa se emprendía por venganza y por recuperar la libertad. Además de esto, y como se plantea en gran medida a lo largo de este punto, es interesante hacer alusión del por qué el General Mosquera se dirige especialmente a esta población. Recordemos que, para el momento de la guerra, Popayán era el lugar donde confluía en gran medida las bases para ejercer control social, religioso, educativo y esclavista en el suroccidente del país, de forma

---

<sup>17</sup> “Tomás Cipriano de Mosquera en jefe del ejército de operaciones del sur. A los habitantes de la provincia de Popayán”, Garzón, 16 de junio de 1841. Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá. Bibliotecas de autor. Fondo Anselmo Pineda.

que al estar en contacto con la población de esta ciudad en específico y brindarle ese tipo de palabras “esperanzadoras” fue muy una buena estrategia para el General. Es interesante, además, ver que en dicha carta se dirige a los habitantes del Patía y Almaguer, lugares que en su momento fueron altamente seguidores de José María Obando, incluso, muchos de los habitantes fueron parte del ejército rebelde, por ende, no se descarta que tanto los enfrentamientos bélicos, como el uso político de las palabras, fuesen modos del accionar político en el transcurso de la guerra.

En las diferentes proclamas que expresan abiertamente el favoritismo hacia el gobierno, es muy común evidenciar las formas de persuadir a los habitantes neogranadinos. Desde formas como la lucha por la libertad, hasta la exaltación patriótica y el señalamiento al adversario como tirano y déspota, son mecanismos interesantes para analizar las formas de inducir a la población para que se vinculara en la guerra dentro de uno u otro bando. Un ejemplo de esto, es la forma en cómo se expresó el coronel Juan José Neira hacia los habitantes de Bogotá en defensa del gobierno central en el transcurso de la guerra, específicamente cuando señala que el objetivo de los facciosos era “(...) atacar el gobierno lejítimo, anarquizar el país i aniquilar, si pudieran, la obra de tantos años, de tanta lagrima y de tanta sangre”<sup>18</sup>, exaltando el patriotismo al señalar que “(...) hasta la última gota de mi sangre la derramaré en defensa de esta patria querida. Teneis un soldado de la libertad y de la leí que se sacrificará todo entero en defensa de nuestras instituciones, del Gobierno lejítimo i de vosotros.”<sup>19</sup> Esta carta brinda la oportunidad de observar cómo el uso de argumentos transmite mensajes como el de aniquilación del país por parte de los rebeldes y la necesidad manifiesta de defender de las instituciones gubernamentales. Asimismo, y como se mostró en el ejemplo de la carta del General Tomás Cipriano de Mosquera a los payaneses, esta carta va dirigida a la población

---

<sup>18</sup> “Juan José Neira a sus conciudadanos”. Bogotá, 15 de junio de 1840. Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá. Bibliotecas de autor. Fondo Anselmo Pineda.

<sup>19</sup> “Juan José Neira a sus conciudadanos” ...

de Bogotá y de sus alrededores con fecha del 15 de Octubre de 1840, fecha realmente interesante de apreciar, puesto que si se recuerda, para septiembre de ese mismo mes, se alzaron en armas las provincias de Vélez y Tunja o lo que se conoció en su conjunto como las provincias del norte, que estuvieron compuestas por una gran cantidad de personajes que más adelante se les dieron la denominación de guerrillas en donde su principal objetivo era establecerse como un gobierno independiente y autónomo en su región. Era derrotar al tirano para que los dejaran actuar con plena jurisdicción en sus territorios, de manera que el interés del gobierno por hacerse con el apoyo de los habitantes de Bogotá y sus periferias era sumamente importante para ese momento álgido.

Fue tal la importancia de mantener el control social y el apoyo de los capitalinos, que además de mostrarse como hombres en defensa del gobierno y la libertad de la república por medio del orden y la potestad presidencial, en momentos realizaron invitaciones a la población para defender bajo las armas sus vidas y en un sentido “regionalista” la ciudad.

Joaquín José Gori, gobernador de la provincia de Bogotá, expone en una carta enviada a los conciudadanos de la capital un ejemplo claro de lo expuesto, ya que para octubre de 1840 y con la coyuntura de las guerrillas acercándose sobre el centro ejecutivo de la Nueva Granada declara

Bogotanos. El gobierno está impuesta de que los enemigos del orden se acercan a Cipaquirá por Ubaté y Chocontá, i debiendo sostener la constitución de la República, vuestras vidas, vuestras propiedades, os convoca a las armas. (...) Vuestra es la causa que defendemos porque se trata del honor de esta provincia que debéis mantener ileso. ¿Consentereis que un puñado de hombres estraños a esta capital la esclavicen i os den lei?<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> “El gobernador de la provincia a sus conciudadanos”. Bogotá, 21 de octubre de 1840. Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá. Bibliotecas de autor. Fondo Anselmo Pineda



Con esta carta nuevamente se percibe muestras de alarma por parte del gobierno debido a la cercanía de las tropas encabezadas por los ‘supremos’ del norte, pasando de una exaltación al patriotismo en aras de recibir el apoyo ciudadano, a un llamado por pertenecer al bando armado del ejército ministerial<sup>21</sup>; de igual forma se convoca a defender la constitucionalidad y de una u otra manera enaltecer un sentido de pertenencia hacía con quienes deberían declarar la ley en su ciudad, si capitalinos o ajenos a ella.

Acompañando a estas formas de expresión que se usaron para contar con el apoyo de la población y atraer adeptos a las filas ministeriales, se distingue otra manera interesante que utilizó el gobierno para su cometido con la población, que, si bien no se presenta de forma tan explícita como en las anteriores citas, fue muy común su uso y funcionó como mecanismo para adquirir nuevos recursos en la guerra. Esta estrategia se expresa en el agradecimiento de los pobladores neogranadinos hacia quienes entregan su vida por la patria. En una carta abierta a la población bogotana luego de la batalla de Buenavista (donde fallece el coronel Juan José Neira a manos de los rebeldes del norte) se demuestra parte del agradecimiento que espera recibir el gobierno de sus ciudadanos luego de la muerte de varios de sus militares en esa confrontación. La carta expresa lo siguiente:

Ellos dejan viudas, hijos, allegados que no tenían más amparo que el de esos valientes ciudadanos que volaron al combate por salvar la Patria i por salvarnos a nosotros (...)  
Muchos les debemos: hagamos algo para descargar en parte la sagrada obligación de la gratitud. El sr Bernardo Pardo, está encargado con anuencia del gobierno, de recibir las

---

<sup>21</sup> Con la llegada de Pedro Alcántara Herrán a la presidencia en 1841, sus aliados políticos, especialmente seguidores de Bolívar, ocuparon los altos cargos públicos durante su mandato y por esto se les empezó a llamar ministeriales (o partido ministerial), que más adelante adoptaría el nombre de Partido Conservador.

cantidades con que quieran contribuir los ciudadanos; i se ruega a todos que concurran a honrarse dando prueba de agradecidos.<sup>22</sup>

La cita muestra que las donaciones eran para las familias de los muertos en combates, donaciones que ofrecerían los bogotanos tras el llamado del gobierno a tener gratitud con los soldados caídos en el campo batalla, lo cual muestra que el gobierno buscó desde distintos aspectos que la población se sintiera empática con los militares del gobierno, en este caso por medio de la gratitud y las donaciones.

Aunque no es muy común ver muestras de apoyo de forma escrita de parte de la población con el gobierno o los rebeldes, existen algunas fuentes que denotan parte del sentir de la población durante el transcurso de la guerra, al límite de provocar que muchos habitantes se pronunciaran de forma escrita y con el propósito fundamental de expresarse en contra o a favor de cierto bando y buscar un fin para la contienda armada. Al igual que sucede con la gran mayoría de pronunciamientos a lo largo de la Guerra de los Supremos, en una carta dirigida nuevamente desde Bogotá, pero en este caso desde los mismos ciudadanos al presidente Márquez, se observa cómo muchos de los capitalinos cansados por la riendas que tomó la guerra y el fuerte hostigamiento armado por parte de los rebeldes, buscan modos de cooperar para recuperar el control del país mediante diferentes argumentos y diversas formas de contribución; por ejemplo, expresan que

(...) guardar silencio en tales circunstancias, seria abandonar el primero de los deberes que la Constitución nos impone de vivir sometidos a las leyes, i respetar i obedecer a las autoridades establecidas por ellas. El orden es sin duda la primera necesidad social. (...) animados de puro patriotismo, por la conservación del orden (...) elevamos nuestra voz

---

<sup>22</sup> “Escitacion patriótica”. Bogotá, 31 de octubre de 1840. Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá. Bibliotecas de autor. Fondo Anselmo Pineda

para manifestarle el profundo dolor que causa en nuestros corazones los síntomas de alteración i desorden que se notan<sup>23</sup>

Acompañando a estos argumentos, es muy interesante observar cómo además de justificar el apoyo al gobierno, existen formas de propiciar ayuda al ejército gubernamental para que logre contrarrestar precisamente ese descontento social ante la guerra, que se materializan según la población en “contar decididamente con nuestras personas i propiedades, empleando las unas i las otras en servicio i defensa del orden legal establecido, de cualquier modo que VE tenga a bien”<sup>24</sup>, de modo que ofrecer parte de sus bienes materiales y ofrecerse a sí mismo para participar en la guerra, son formas de cooperación bastante atractivas y más si se tiene en cuenta que son expresiones propias de los habitantes de Bogotá por mantener y defender una idea de república.

#### **4.2 Proclamas en defensa de la rebeldía y la neutralidad**

El seudónimo “supremo regional” fue la forma en que se conoció y adjudicó nombre a los principales rebeldes que se alzaron en armas en contra del gobierno central. De forma parecida como sucedió en el bando ministerial, existieron varios protagonistas por parte de los rebeldes que fueron reconocidos y hacían parte de la comunidad política del momento. Personajes como José María Obando, Salvador Córdova, Manuel González, Tomás Herrera, Juan José Reyes Patria, entre otros, han sido interés de muchos estudios históricos que van desde trabajos biográficos hasta libros donde se compila su pensamiento político. El incesante interés por indagar en el estudio de dichos personajes, ocasiona una agotadora mirada de la historia y los pone en paralelo con investigaciones sobre los reconocidos próceres del siglo XIX.

---

<sup>23</sup> “Representación elevada al presidente de la República por varios ciudadanos de esta capital ofreciendo sus personas i bienes para cooperar al sostenimiento del orden”. Bogotá, 31 de enero de 1840. Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá. Bibliotecas de autor. Fondo Anselmo Pineda

<sup>24</sup> “Representación elevada al presidente de la República por varios ciudadanos...”

De acuerdo a lo anterior, y en relación entre las proclamas del gobierno con las de los rebeldes, es notorio el buen número de fuentes en las se expresan precisamente estos personajes, ahondando en sus exigencias y argumentos por los cuales se alzaron en armas y dejando de lado en gran medida la voz de los habitantes neogranadinos; se autoproclaman como jefes supremos de su región y cobijan con sus palabras y discurso al grueso de la población. No obstante, y como se ha trabajado a lo largo de este eje analítico, la población a pesar de estar relegada a la voz e intereses del gobierno y en alguna medida de los supremos, se expresaron y dieron a conocer apoyo a los rebeldes o simplemente se mostraron de forma neutral ante la guerra.

Son muy pocos los ejemplos en los que se logre evidenciar directamente el pensamiento de alguna parte de la población neogranadina, sin embargo y de forma muy interesante, se puede afirmar que no fueron solamente los llamados supremos los que notificaron al presidente el alzamiento en armas y el desconocimiento al gobierno, sino que por el contrario, existen documentos en los que se permiten ver cómo la misma población expresa su llamado a la separación del control central, la adjudicación de nuevos funcionarios y la defensa de la Constitución tal y como se dio en Cartagena para octubre de 1840 en una carta donde los ciudadanos reunidos en la casa municipal suscriben argumentos en los cuales señalan que el Estado carece “ (...) de fuerza física y moral, (...) no pudiendo cumplir sus compromisos con la población”<sup>25</sup> llegando a formular una separación formal que describe la decisión de no aceptar el gobierno ilegítimo que estaba en Bogotá a partir de lo siguiente: “Art 1. La provincia de Cartagena se declara desde hoy separada del gobierno de la Nueva Granada, Art 2. Esta separación no tiene

---

<sup>25</sup> “Pronunciamiento de los padres de familia de esta ciudad, desconociendo la actual administración de la Nueva Granada y declarando la provincia de Cartagena en Estado soberano”, Cartagena, 21 de octubre de 1840. Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá. Bibliotecas de autor. Fondo Anselmo Pineda.

el carácter perpetua: ella solo durará mientras uniformadas las demás provincias se reúna una gran convención nacional”.<sup>26</sup>

Caso parecido sucedió con la población de Pital en el cantón de La Plata donde cansados por las circunstancias que vivían a causa de la guerra, los habitantes deciden materializar un pronunciamiento en el que primeramente muestran el grado de inconformidad frente a la administración de Márquez, así lo expresaron:

La enajenación de nuestro territorio: nuestra existencia nacional comprometida: los planes subversivos del orden constitucional las prisiones arbitrarias el despojo de las propiedades la persecución escandalosa de cuantos respiren un leve aliento a libertad: el poder dictatorial mas omnimoso, ejercido desde el primero hasta el infimo de los agentes ministeriales; la poscripción i la violencia son apénas mui ligeros epígrafes de la inaudita série de traiciones, que harán el asombro de nuestra historia en todo este período desastroso<sup>27</sup>

Posteriormente, acuerdan “1. Desconocer el actual gobierno de Bogotá. (...) queremos sustraernos absolutamente de su obediencia, 2. Nombramos supremos director de todos los negocios públicos al Exelentísimo Ilustre Señor Jeneral José María Obando”<sup>28</sup>, y otras medidas como la reunión en la convención nacional, que ayudan a evidenciar el gran descontento de la población y de igual forma que con el pronunciamiento de Cartagena, la manera de consolidarse como Estado soberano.

---

<sup>26</sup> *Ibíd.*

<sup>27</sup> “Pronunciamiento”, Popayán, 11 de abril de 1841. Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá. Bibliotecas de autor. Fondo Anselmo Pineda.

<sup>28</sup> “Pronunciamiento”, Popayán, 11 de abril de 1841. Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá. Bibliotecas de autor. Fondo Anselmo Pineda

Conociendo las diversas estrategias usadas por el gobierno por catalizar el apoyo de la población y las proclamas en defensa y a favor del gobierno y de los rebeldes por parte de los neogranadinos, surge la duda si la guerra se desarrolló en el marco de apoyar necesariamente a uno u otro bando. Aunque la mayoría de las fuentes nos muestran que la diferenciación entre los oponentes era fuerte, no es posible señalar que la Guerra de los Supremos haya sido una confrontación armada entre partidarios a favor del gobierno y los supremos regionales, ya que como sucede en todo proceso bélico, existen personas que, en su afán por protegerse de la guerra, deciden declararse de forma neutral ante la misma, buscando formas pacíficas y diplomáticas de dar por finalizada la contienda. Esto precisamente sucedió en la Guerra de los Supremos, en momentos donde el ambiente era realmente álgido y deplorable debido a la cantidad de muertos que había y las consecuencias directas sobre la sociedad, al punto que habitantes de la ciudad de Popayán, cansados y angustiados principalmente porque la guerra “acababa de agotar las rentas públicas de todas las provincias de la Nueva Granada”<sup>29</sup> y seguía desarrollándose por parte de ambos bandos con sed de combatir, buscaron por sus propios medios:

“(...) convocar a los habitantes de esta ciudad con el objeto que se medite i acuerde alguna medida popular, que nos facilite la consecucion de la paz pública por medios racionales i no por el bárbaro de la guerra que nos devora”, [declarando mediante unanimidad], primero: Se envíe una comision cercana del gobierno de Bogotá con el objeto de que negocie, i concluya una cesacion de hostilidades; segundo: que se solicite de S.E el supremo Director se sirva por su parte negociar una suspencion de armas con el jefe que acaso venga

---

<sup>29</sup> “Acta celebrada por los habitantes de Popayán”. Popayán, 19 de mayo de 1841. Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá. Bibliotecas de autor. Fondo Anselmo Pineda.

mandando algunas fuerzas de Bogotá, para facilitar el paso de la comisión de paz i que ella pueda conseguir su objeto<sup>30</sup>

Esta cita expresa una visión neutral frente a la contienda armada, buscando una consecución de la paz pública que cobijara a todos y diera fin a la guerra en buenos tratos.

Todo lo señalado hasta el momento, nos permite saber que más allá de que la guerra se desarrolle a partir de concurrentes batallas secuenciales con fechas específicas que pueden dar por sentado el conocimiento total sobre la Guerra de los Supremos, existen puntos que son necesarios rescatar, como por ejemplo el papel supremamente importante que jugó la población en general en cuanto al apoyo social y económico, defensa territorial, defensa de intereses de la élite y los rebeldes y la búsqueda de la paz; dando relevancia y protagonismo a la población del común a pesar de que su tarea no haya sido directamente empuñando las armas y sus nombres no sean muy reconocidos en la historia decimonónica de Colombia.

## **5. Intervención extranjera**

La participación ecuatoriana en la Guerra de los supremos ha sido un tema poco estudiado en la historiografía colombiana. Posiblemente se deba a la fuerte relevancia que se da a las distintas batallas que conformaron en su conjunto la guerra y al papel de Juan José Flores solamente como un “defensor” de las políticas del gobierno durante la contienda. Es por esto, que el trasfondo de la participación del Ecuador en la guerra se pasa a un segundo plano y se reduce simplemente a una ayuda militar que dio Flores al gobierno de Márquez para apaciguar el accionar bélico de los rebeldes. Por tanto, se hace necesario indagar de forma general, algunas causas y objetivos que

---

<sup>30</sup> “Acta celebrada por los habitantes de Popayán”...

llevaron al gobierno de Flores a intervenir en el territorio neogranadino, buscando anexar parte de lo que actualmente compone el suroccidente colombiano a Ecuador,

Popayán fue el territorio desde el cual se ejercía el control judicial y administrativo de las provincias del sur, por esto, fue un lugar bastante controlado y mantenido en vigilancia desde la nueva república pues se buscaba evitar que las élites locales mantuvieran autonomía frente a las decisiones emanadas desde el ejecutivo central. Cabe recordar que, desde la colonia, el centro comercial de las provincias del sur (Túquerres) se conocía como una "rueda suelta" de la administración colonial, “ya que fluctuaba entre Quito y Santafé. Por el lado judicial pertenecía a la Audiencia de Quito y por el lado administrativo a Popayán y a la Audiencia de Santafé” (Prado, 2001, p. 68), de modo que se encontraba a la deriva en cuanto una administración que gobernara de forma específica allí.

Esto dio pie a que la región tomara cierta autonomía en la toma de decisiones judiciales, administrativas e incluso económicas, ya que, si hablamos de aspectos económicos esenciales de la región, cabe tener presente la fuerte presencia de oro en los suelos de la región del Cauca y Nariño, de forma que “la gobernación de Popayán incorporó una frontera minera situada en las vertientes del pacífico con un rico hinterland<sup>31</sup> situado en la Cordillera y sus valles. Eje transversal políticamente controlado, enmarcado en los términos de las ciudades de Pasto (Barbacoas), Popayán (Nóvita) y Cali (Raposos)”. (Findji, 1980, p. 101), manteniendo un claro control sobre la zona para futuras explotaciones mineras.

Si bien esto sucedía en el marco de la colonia, no es anacrónico situarlo en el período que comprende la república y específicamente en la Guerra de los Supremos, ya que fue el

---

<sup>31</sup> Representa una zona de influencia cercana a un puerto. En este caso, el Hinterland se refiere a una zona con alta presencia de sector agrícola.



conocimiento que tenía Flores sobre la presencia de este metal precioso en la región del sur, lo que impulsó su idea de anexar como diera lugar éstos territorios a Ecuador y más aún si para Flores “el proyecto de anexión tenía un carácter económico, porque buena parte del oro que se amonedaba en la Casa de la moneda de Quito provenía del contrabando que mantenía con la costa pacífica” (Prado, 2001, p. 71). De forma que la guerra fue el pretexto para que el presidente ecuatoriano tratase de anexar la región suroccidental del país con intereses claramente económicos.

Fueron distintas las estrategias y objetivos que buscó Flores para lograr su cometido: primero, apoyó al bando rebelde durante el inicio de la contienda y posteriormente cambió de parecer ayudando al gobierno a derrotar los ejércitos de Obando y Tomás España, buscando el momento oportuno para agregar los territorios a su país; segundo, buscó “ganar popularidad en el Ecuador mientras que el grupo político que se le oponía, los "chihuahuas", apoyaban a los rebeldes para obtener un soporte en la provincia y desde Pasto lanzar un ataque contra Flores.” (Prado, 2001, p. 77). Por lo que anexar la región de la provincia de Pasto era de sumo interés para apaciguar el ambiente en contra suya que se vivía en Ecuador y lograr llegar a un acuerdo con sus opositores directos; tercero, “les exigió 7.500 pesos mensuales para el mantenimiento de las operaciones militares sobre la región, una suma que no podían pagar los vecinos en razón de los casi dos años de guerra que había soportado la zona. En este caso, Flores les ofreció exonerarlos de la contribución si se anexaban de buen grado al Ecuador” (Prado, 2001, p. 82). Provocando un fuerte descontento de la población, pero a su vez ofreciéndole la solución para que de forma voluntaria se unieran al lado del Ecuador.

Fue así, como la región nariñense y específicamente la que delimita el cañón de Juanambú e Ibarra, fuese el principal centro de disputa política y armada entre neogranadinos rebeldes y el Ecuador durante la Guerra de los Supremos.

Por último, cabe aclarar que Flores intentó durante casi todos los años que duró la guerra consolidar su objetivo, sin embargo, no logró dicho cometido ya que no contó con el apoyo de los adeptos de Obando que en gran número conformaban esta región del país, sino que, por el contrario, encontró en ellos una fuerte resistencia y un fracaso total a sus intereses.

## **6. Fin de la guerra**

Culminados los enfrentamientos el “29 de enero de 1842 en la batalla de Ocaña” (Ponce, 2003, p. 157). Y la sanción posterior de una amnistía general para los rebeldes el “9 de febrero de 1842” (Ponce, 2003, p. 157). De parte del presidente Pedro Alcántara Herrán, se termina definitivamente la Guerra de los Supremos en el territorio neogranadino, dejando graves consecuencias a nivel social, económico, y político, por lo que evitar futuros encuentros bélicos, fue la consigna más importante y preponderante en el diseño e implementación de la nueva constitución política del año de 1843.

En términos generales y apuntando a lograr un contraste con la constitución que reemplazó (1832), esta nueva carta magna se caracteriza por una fuerte imposición del poder ejecutivo sobre el territorio de la Nueva Granada. Esto quiere decir, que la pequeña autonomía con la que contaba algunas provincias por lo menos en tomar decisiones por parte de su gobernador tal y como lo permitía la constitución de 1832 en su artículo 152: “(...) todo lo perteneciente al orden y seguridad de la provincia, y a su gobierno político y económico, están subordinados al gobernador todos los funcionarios públicos de cualquiera clase y denominación que sean, y que residan dentro de la misma provincia”<sup>32</sup> (p. 14). Cambió de forma notoria, ya que la nueva ley tendió a configurar esa decisión del gobernador en la toma de decisiones sobre la provincia, por medidas como la que se señalan en el título del régimen político de las provincias, y en artículos como el 132 de 1843 en el

---

<sup>32</sup> Constitución política del Estado de Nueva Granada (1 de marzo de 1832).

que señala que “Los Gobernadores son agentes políticos e inmediatos del Poder Ejecutivo en sus respectivas provincias, y como tales deben cumplir y hacer cumplir sus órdenes por todos los que les están subordinados”<sup>33</sup> (p. 11), lo que significa que el gobernador se convierte en un receptor de órdenes de parte del presidente de la república y su labor está en informar y hacer cumplir dichos dictámenes a sus subordinados.

Otra medida interesante que usó el poder ejecutivo en contrarrestar la toma de decisiones y autonomía de los gobernadores de las provincias y evitar un futuro alzamiento armado tal y como sucedió con el gobernador de la provincia de Socorro, Manuel González, quien se declaró jefe supremo de dicha región siendo una ficha importante en el acontecer armado de la Guerra de los Supremos, fue cambiar las funciones de las Cámaras de provincia quienes cumplían con la constitución de 1832 la labor de “proponer al Poder Ejecutivo lista de seis individuos para que entre ellos tome al que haya de ser nombrado gobernador”<sup>34</sup> (p. 14), a cumplir con la constitución de 1843 tareas no específicas, además de restringir la autonomía que tenían las cámaras de provincias de sugerir ciertas personas como futuros gobernadores al poder ejecutivo, tal y como lo demuestra el artículo 134 de 1843 en cuanto señala que el presidente es quien determinaría “ (...) las cualidades que se requieran para poder ser Gobernador, el tiempo que deban éstos durar en sus destinos, las demás atribuciones que les correspondan, y todo lo demás que sea conveniente para el régimen político de las provincias, cantones y distritos parroquiales”<sup>35</sup> (p. 11). Permitiendo evidenciar el amplio y expedito control que deseaba tener el presidente Herrán y sus camaradas sobre el territorio de la Nueva Granada, eliminando de raíz parte de la pequeña autonomía con la

---

<sup>33</sup> “Constitución de la República de Nueva Granada (8 de mayo de 1843)”. Espacio Virtual de Asesoría de la función pública, (EVA). Disponible en:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13695>

<sup>34</sup> “Constitución política del Estado de Nueva Granada (1 de marzo de 1832)”

<sup>35</sup> “Constitución de la República de Nueva Granada (8 de mayo de 1843)”

que contaba las provincias regidas con la constitución de 1832 y tratando de mantener un orden social ante cualquier tipo de revuelta o manifestación social. Si bien esto pareciera simplemente una decisión de índole político, es claro que sus consecuencias inmediatas recaerían sobre los habitantes neogranadinos, que se verían relegados ante un mandato fuertemente centralizado y con pocas garantías de autonomía por lo menos desde su portavoz, el gobernador.

Fue así, que, al implantarse un gobierno central, se pensaron y dispusieron medidas que llevaran a los habitantes neogranadinos a defender el territorio nacional, por ejemplo, el artículo 6, denominado “Son deberes de los granadinos”, muestra cómo desde la ley se exalta el patriotismo al designar que un neogranadino debe “Servir y defender a la Patria, haciéndole el sacrificio de la vida si fuere necesario”<sup>36</sup> (p. 2), por lo que obedecer y defender al poder ejecutivo era la nueva orden.

Finalmente, y trayendo a colación el debate sobre la manumisión, que se había mantenido quieto debido al desarrollo de la guerra, y que posteriormente se retoma al dar por finalizada la misma, se expresa otra forma que usó el gobierno de turno por mantener en pie uno de los problemas más controversiales de la mitad del siglo XIX en el país.

Como bien fue expuesto a lo largo del capítulo, muchos esclavos se unieron al bando de los rebeldes buscando garantías que les diera la oportunidad de finalmente ser libres, llevándonos a pensar que de alguna manera que sus ideales de lucha por terminar con las actividades esclavistas en el país estaban presentes. Esto posiblemente fue visible para el gobierno, que mediante la creación de leyes no permitió que los esclavos cercanos a ser libres, según lo dictaminaba la ley de 1821 y que se cumplía para el año de 1839, lograsen este “beneficio”, sino que aumentó en 7 los

---

<sup>36</sup> “Constitución de la República de Nueva Granada (8 de mayo de 1843)”.

años de esclavitud bajo la consigna del llamado “aprendizaje”, que según Hermes Tovar (2017) se encargaba de que los esclavos de 18 años fueran presentados a los alcaldes quienes debían concertarlos a servir a su antiguo amo o a otra persona que pudiera «educarlo e instruirlo» en un oficio, arte o profesión, es decir, además de los 18 años que el esclavo “beneficiado” por la ley de vientres debía cumplir a su amo, se añadían otros 7 años, en los que el mismo le enseñaba o preparaba en alguna profesión para una vez conseguida la libertad se dedicara a hacer algo en favor de la sociedad; en pocas palabras, se encontró la manera de ampliar la esclavitud hasta el año de 1846.

Además de esta ley, se añade otra forma para que los grandes terratenientes no perdieran a sus esclavos sin recibir algo a cambio; bajo la modalidad de venta de esclavos al exterior “Grandes esclavistas del sur como Joaquín Esquivel, Ignacio Sabogal, Mercedes Echevarría, Pedro Gallardo, Julio Arboleda y Felipe Revoredo aprovecharon para exportar y vender 421 esclavos, especialmente al Perú, entre 1844 y 1847” (Tovar, 2017), por lo que la alianza entre estos grandes esclavistas y el gobierno es notoria; además, nos permite inferir que estas decisiones tomadas de forma tan radical, se debieron al fuerte temor del nuevo gobierno de presenciar un nuevo levantamiento armado que buscase la libertad, de modo que la tesis de Francisco Zuluaga que señala que “La Guerra de los Supremos, en general, nos deja la sensación de una guerra inútil, circunscrita a las diferencias personales de Obando y Mosquera. Pero, en el suroccidente, fue la confrontación inicial de esclavistas y las castas de todos los colores” (Zuluaga, 1997, p.33). Es sumamente pertinente y realza el argumento de que posterior a la guerra, las medidas políticas adoptadas por el gobierno no fueron solamente por tomar distancia con el otro sector político, sino que estuvieran diseñadas y pensadas para reprimir el aura de libertad que seguía tomando fuerza a lo largo de la Nueva Granada.

## **CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA DE LA GUERRA COMO PROBLEMA CENTRAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.**

Enseñar el desarrollo histórico de las sociedades en el tiempo ha sido por años el centro de interés de múltiples investigadores, docentes, organizaciones e instituciones gubernamentales, por ello, desde distintas perspectivas e intereses, han desarrollado debates y propuestas en torno a qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar la historia. En esa medida y de acuerdo a determinados momentos de la historia, su enseñanza ha pasado de ser un instrumento que permitía a gobiernos de turno difundir conocimientos ideológicos y políticos dirigidos a su conveniencia, a entenderse en la actualidad como un puente que permite relacionar el pasado con el presente de manera constructiva, dando nuevos panoramas desde dónde comprender los problemas que aquejan al mundo, permitiendo proyectar un mejor futuro.

La enseñanza de la historia es dinámica, de ahí que sus tendencias, enfoques, miradas y herramientas vayan variando año tras año, lo cual hace necesario que los interesados y dedicados a esta labor, estudien, analicen y profundicen los distintos aportes que se han dado en la actualidad, conociendo nuevas herramientas, y al mismo tiempo, innovando la forma de su enseñanza.

Por este motivo, en este capítulo se analizan las distintas perspectivas que han sido planteadas frente a la enseñanza de la historia en Colombia, profundizando en los enfoques desde los cuales los investigadores y docentes se basan para estudiarla y enseñarla. Finalmente, se describirá la importancia de la guerra (noción que abarca mucho más que los eventos bélicos) como un aspecto central para problematizar la enseñanza de la historia en nuestro país, con el objetivo de esclarecer cómo ha sido enseñada, qué propuestas se manejan para su enseñanza y cuáles son los intereses que mueven al docente en su ejecución.

## 1. Debates, propuestas y enfoques para la enseñanza de la historia en Colombia

La enseñanza de las Ciencias Sociales y específicamente la enseñanza de la historia en Colombia, ha estado inmersa en distintos debates en lo que refiere a la forma de enseñar la disciplina, los contenidos a trabajar, los objetivos a alcanzar, la formación académica del docente que se encargará de dicha tarea, etc. Las discusiones frente a estos dilemas son de vieja andanza, a pesar de que en el siglo XIX “la historia carecía de importancia, ya que se consideraba esporádica y como complementaria de la literatura y geografía (...) y ni siquiera fue considerada un vehículo para ampliar los valores del nuevo estado” (Koning, 1994, p. 104)

Para inicios del siglo XX, luego de las múltiples guerras civiles y la consolidación del régimen conservador en la llamada *hegemonía conservadora*, hubo una necesidad por parte del gobierno de contar con una institución<sup>37</sup> que protegiera la historia nacional y enalteciera los próceres de la patria, las grandes hazañas y especialmente las gestas de independencia, se convirtieran en los hitos fundacionales de la república independiente, con la pretensión de que sirvieran como cimiento de una identidad nacional que estableciera unos lazos de unión en esta comunidad diversa. La creación de la Academia colombiana de historia no solo tuvo este interés por proyectar una historia patria alejada de los sectarismos partidistas, sino que, además, configuró una serie de publicaciones narrativas y episódicas que por muchos años harían parte del material base para la enseñanza de la historia en las escuelas en Colombia. De esa forma, la enseñanza de la historia se relacionaba directamente con intereses políticos e institucionales, sin incluirse perspectivas sobre la mejor manera de enseñar estos contenidos que se producían por los miembros de la Academia, en pocas palabras, no existía un acercamiento a la pedagogía ni a la didáctica de la historia.

---

<sup>37</sup> La Academia Colombiana de Historia creada en el año de 1902.

Las deficiencias en la investigación histórica en Colombia durante la primera mitad del siglo XX<sup>38</sup>, permitió que la Academia Colombiana de Historia materializara textos que por años circularon en las escuelas y se formalizaron como documentos obligatorios que debía enseñar el maestro y aprender el estudiante al pie de la letra. El texto de Henao y Arrubla sobre la historia de Colombia, es un claro ejemplo de cómo desde el ámbito escolar se fundamentó la idea de transmitir a los ciudadanos un tipo de historia que tuviese como finalidad “(...) convertir una secuencia de eventos políticos o de batallas en una materia sagrada que debía asimilarse ritualmente” (Colmenares, 1994, p. 78), de manera que la enseñanza de la disciplina histórica se caracterizó por ser de forma lineal, cronológica, excluyente con los sectores populares, materializando así, una forma narrativa de eventos políticos, militares con un claro énfasis en las batallas de la independencia y dedicando gran parte del contenido a describir a los principales dirigentes del siglo XIX. A su vez, la enseñanza era receptiva para los estudiantes, memorística, acrítica y utilizando el libro de texto como fiel transmisor de conocimiento.

Sería para los años 60 de siglo XX, con la consolidación de la llamada Nueva Historia, cuando el país incursionó de manera notoria en la investigación histórica, trayendo consigo la creación de carreras de formación profesional de la disciplina, como también se produciría una amplia discusión no solo sobre los presupuestos teóricos y objetivos de la investigación histórica, sino además, sobre la forma como se estaba entendiendo y llevando a cabo la enseñanza de la historia; por lo tanto, se colocó en tela de juicio los contenidos investigados y la manera de impartirlos en el aula. A partir de nuevas corrientes historiográficas, los historiadores no solo dieron un gran aporte en la forma de entender e interpretar el pasado, sino que además, dieron la

---

<sup>38</sup> Para profundizar sobre el tema, véase a Juan Friede en su texto, “La investigación histórica en Colombia” en Boletín cultural y bibliográfico, Vol. 7 N° 2. 1964.



posibilidad de pensarse rumbos en los que el aprendizaje de la historia tuviera otros objetivos, como formar ciudadanos interesados en comprender su pasado, interpretaran de distintas formas la historia, logaran vincular su pasado con el presente y, ante todo, de no ver la historia como un conjunto de hechos concluidos, cerrados, que no podrían cuestionarse, sino que por el contrario, la adoptaran como perspectivas de comprensión de las acciones humanas en el tiempo, que les permitiera reconocerse como sujetos de la historia. En pocas palabras, la investigación histórica da un giro abismal, al tiempo que coloca en tela de juicio la instrucción que recibían los estudiantes en su clase de historia con el libro texto de Henao y Arrubla como intermediario de la enseñanza y aprendizaje. Si bien los paulatinos avances que se dieron con la llegada de la Nueva historia fueron importantes, en el ámbito escolar no mostró progreso alguno, debido a la poca investigación en términos pedagógicos y didácticos que permitieran llevar a cabo una enseñanza desde otras perspectivas históricas, además, porque los historiadores no se interesaban tanto en la enseñanza de la historia y la participación de los docentes en este campo era casi nula, de manera que resultó complejo lograr romper con la enseñanza de la historia tradicional.

Para los años 80 del siglo XX, la historia como disciplina independiente en los planes de estudios escolares, fue agrupada en el área de enseñanza de las Ciencias Sociales, acogiendo a la geografía y a la educación para la democracia en una sola área del conocimiento, además que se decretó su enseñanza obligatoria en todos los grados de educación Básica y Media Vocacional, tal como lo estipuló el decreto 1002 del año de 1984, (Rodríguez, 2014, p. 109).

Esta decisión, acompañada de la creación de la Ley General de Educación en 1994, generó un gran debate en lo que respecta a la formación académica de los profesores de Ciencias Sociales, tal como lo señala la profesora Sandra Rodríguez (2014): por un lado estaban “quienes buscaban mantener un enfoque disciplinar básico, articulado a una formación pedagógica complementaria y

quienes consideraban que la profesión docente implicaba una centralidad de los contenidos pedagógicos y didácticos, para la cual se requería una formación interdisciplinar” (p. 110). En ese sentido, la discusión puso sobre la mesa la necesidad de pensarse y formar maestros profundizando en las ciencias de la educación y fortaleciendo la enseñanza de contenidos de forma interdisciplinar.

Agregado a ello, para los inicios del siglo XXI surgen nuevos debates, esta vez acompañado del aspecto curricular y evaluativo que tomarían las Ciencias Sociales. Por una parte, y de forma general, los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales del año 2002 se enfocaron en los siguientes análisis y propuestas:

Analizan:

- La integración de las Ciencias Sociales.
- Discusión en cuanto a la malla curricular.
- Preguntas sobre los contenidos a enseñar.
- Consensos y puntos de encuentro entre las disciplinas sociales a partir de la pedagogía y la didáctica

Proponen:

- Una malla curricular abierta, flexible, integrada y en espiral.
- La implementación de una malla curricular compuesta por: *ejes generadores*, que agrupan distintas disciplinas sociales (economía, sociología, historia, geografía, antropología, etc.); *preguntas problematizadoras* promoviendo la investigación y generación de nuevo conocimiento y los *ámbitos conceptuales* que agrupan los conceptos propios de las Ciencias Sociales.

Por otra parte, en el año 2004 se crean los Estándares de Competencias de las Ciencias Sociales poniendo en el centro de interés el ámbito evaluativo de esta área del conocimiento. Los estándares fueron diseñados con el objetivo de desarrollar en los niños, niñas y jóvenes, competencias y habilidades, buscando consolidar una serie de conocimientos que se pretenden que el alumno debe saber y saber hacer al finalizar un conjunto de grados (MEN, 2004). En pocas palabras, señalan las competencias con cuales evaluar el proceso del estudiante, provocando que la autonomía del docente frente a los contenidos y las capacidades que desee fortalecer con sus estudiantes sea limitada.

La propuesta curricular de los Lineamientos Curriculares y la propuesta de competencias por parte de los Estándares, dieron la base para que, desde distintos claustros universitarios y grupos de investigación, se crearan debates frente a la manera en que la enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia tomaba forma para inicios del siglo XXI. Bajo este marco de propuestas y remitiéndonos al análisis realizado por la profesora Sandra Rodríguez (2014, p. 116-141) sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia, se logra identificar tres tipos de enfoques de investigación sobre enseñanza de la historia que al ser contrastados evidencian posicionamientos teóricos, categorías analíticas, temas y sujetos de investigación y metodologías muy distintas; siendo llamativas para adentrarse en este análisis:

### **1.1 Enfoque cognitivo**

Este enfoque investigativo estudia los procesos cognitivos del estudiante antes, durante y posterior al aprendizaje. Se fundamenta en la psicología cognitiva y sus argumentos epistemológicos se basan en los conceptos, nociones y teorías. Se expresa a partir de los enfoques pedagógicos del

constructivismo, de forma que allí se encuentra la pedagogía conceptual, el aprendizaje significativo, la enseñanza para la comprensión como grandes aportes de sus investigaciones.

El sujeto de investigación es el estudiante y el tema de mayor interés es el aprendizaje.

Si bien el análisis hecho por la autora sitúa este enfoque desde un marco investigativo de la enseñanza de la historia, sus indagaciones y aportes tales como la pedagogía conceptual y la enseñanza para la comprensión, dan la oportunidad de situarlo como un enfoque para la enseñanza de la historia que se interesa por comprender los procesos de aprendizaje del estudiante, partiendo de sus conocimientos previos, nociones, cotidianidad, asimilación y acomodación de los conocimientos adquiridos durante el aprendizaje. En ese sentido, el docente encargado de la clase de Ciencias Sociales e historia puede tomar parte de este enfoque e indagar la forma cómo aprenden sus estudiantes la historia y, partiendo de allí, reflexionar en torno a las herramientas que empleará para evaluar el aprendizaje adquirido.

## **1.2 Enfoque curricular**

Este enfoque agrupa investigaciones que estudian la enseñanza de la historia a partir de la selección, ordenación y finalidad formativa de los contenidos que se encuentran en el currículo. Cuenta con un carácter investigativo en lo disciplinar e interdisciplinar y su incidencia en la formación de los docentes. En lo disciplinar, problematizan los temas a enseñar e integran nuevos temas en el currículo desde la disciplina histórica; en cuanto lo interdisciplinar propone contenidos orientados desde categorías amplias de las Ciencias Sociales. Desde este enfoque se presenta una fuerte crítica a los textos escolares, produciendo aportes significativos a la enseñanza de la historia desde

conceptos propios de la disciplina histórica, tales como los hechos por el profesor Darío Betancourt (1993) y la categoría de experiencia en Edward Thompson<sup>39</sup>.

Los sujetos de investigación son los estudiantes y los docentes, profundizando especialmente en los contenidos a enseñar. Debido a su carácter interdisciplinar, en este enfoque se pueden situar los Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales.

El enfoque curricular es analizado desde sus supuestos investigativos, sin embargo, es de notar que sus aportes, sujetos de análisis y su énfasis en los contenidos disciplinares e interdisciplinares de la historia, permiten su articulación como enfoque para la enseñanza de la historia, especialmente en un docente que se sienta atraído por poner en duda los contenidos, que formalmente se supone “deben” enseñar en la escuela, promoviendo contenidos y categorías de análisis que se ligan directamente a la disciplina histórica y permitan un análisis exhaustivo de los distintos problemas del pasado. Del mismo modo, es un enfoque investigativo y de reflexión docente, que incentiva una enseñanza de la historia interdisciplinar, impulsando el uso de las demás disciplinas sociales para interpretar los problemas del mundo de forma variada y con explicaciones desde distintas esferas y categorías del conocimiento social.

### **1.3 Enfoque didáctico**

Este enfoque se caracteriza por investigaciones que indagan los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza y los procesos formativos o de aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, las propuestas y los resultados de investigación de este enfoque se piensan y diseñan en y

---

<sup>39</sup> La “experiencia percibida” permite que el estudiante analice la realidad social donde se encuentra inmerso. Por su parte, la “experiencia vivida” estudia la manera como los hombres se enfrentan cotidianamente a la existencia. (p. 56)

para la práctica docente. Analiza el ejercicio docente a partir de la sistematización de experiencias dentro el aula y la reflexión que la misma deja en el maestro.

Se enfoca en dos dimensiones de la didáctica, una analítica y otra reflexiva. La primera indaga la didáctica como campo del saber y, por tanto, se sumerge en preguntas teórico-prácticas tales como: qué, cómo y para qué enseñar. En tanto la didáctica reflexiva analiza la práctica docente, las sistematizaciones, los resultados alcanzados, las deficiencias y percances de la enseñanza, siendo el docente el sujeto de la investigación y el tema central de este enfoque, con el objetivo de dinamizar la enseñanza.

Bajo este enfoque es común encontrar metodologías de investigación guiada por entrevistas, etnografías e investigación acción educativa. Para el momento, son varios los trabajos investigativos<sup>40</sup> que se encuentran en relación con este tipo de enfoque, en ellos se puede encontrar experiencias docentes, recursos didácticos y lúdicos de mayor uso al momento de trabajar en la enseñanza de la historia, el tipo de historia que se enseña, etc.

Tomando este análisis investigativo como enfoque para la enseñanza de la historia, el docente se interesará e indagará en distintos recursos (cine, música, literatura, documentales, relatos, museos, salidas pedagógicas, etc.) que permitan que la enseñanza de la historia sea más

---

<sup>40</sup> Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Instituto para la investigación educativa y desarrollo pedagógico (IDEP). Bogotá. 2004.

- Rutas pedagógicas para la enseñanza de la historia en Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto para la investigación educativa y desarrollo pedagógico (IDEP). Bogotá. 2011.

-La enseñanza de la historia en el ámbito escolar, Informe de Estudio. Alcaldía Mayor de Bogotá. Dirección de formación docente e innovaciones pedagógicas. Bogotá. 2015.

amena y cercana para los estudiantes; siendo autocrítico y reflexivo en cuanto a su labor y, prestando gran atención a la didáctica de la historia.

Con este recuento general de los debates, propuestas y enfoques, es notorio el avance que ha tenido durante los últimos años las investigaciones y las indagaciones didácticas, pedagógicas, teóricas que los docentes han puesto en marcha frente a cómo, qué y para qué se enseña historia; sin embargo, el camino frente a estos aspectos aún tiene mucho recorrido y por ello, se hace necesario que desde la formación profesional de los futuros docentes, como de aquellos que se encuentran en ejercicio, los análisis que se mencionan en este capítulo sean trabajados y tenidos en cuenta, como base para seguir innovando y fortaleciendo la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Finalmente, cabe mencionar el debate que al día de hoy se ha gestado en distintos espacios académicos y escolares frente a la obligatoriedad de la enseñanza de la historia de Colombia en los colegios del país. La ley 1874 del año 2017 emana por “objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media” (Sistema único de información normativa, 2017), modificando la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y teniendo como objetivos fundamentales:

- Contribuir a la formación de identidad nacional
- Desarrollar pensamiento crítico
- Promover la formación en memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.

Si bien los objetivos que busca la ley son de sumo interés para un país que vive un momento de transición de una guerra de más de 50 años a una búsqueda de la paz con un proyecto de verdad, reconciliación, restauración, no repetición, etc., si se piensan los alcances de la escuela para lograr dichos cometidos, resulta bastante complejo, de ahí que más allá del debate curricular en cuanto qué temas enseñar o no enseñar, es necesario resaltar la importancia de la pedagogía y del rol del maestro al debatir frente a esta ley. Acogiendo la tesis que el profesor Alejandro Álvarez Gallego presenta en la biblioteca digital del magisterio en cuanto al sentido que le da pedagogía a la historia, para el autor “la pedagogía ha planteado la estructuración de proyectos que le permitan a los jóvenes aprender y formarse con una visión holística del mundo”, por tanto, no es necesario caer en discusiones académicas, como por ejemplo: si la historia debe ser una materia separada de las demás Ciencias Sociales a la hora de su enseñanza en la escuela, o de si la historia está por encima de las otras disciplinas sociales; por el contrario, se debe pensar y buscar formas en que la historia esté conectada desde fundamentos pedagógicos y didácticos con las demás disciplinas sociales e incluso con otras áreas del conocimiento, de manera que interdisciplinariedad se lleve a cabo y se logre abarcar de forma integral y en conjunto el pasado y presente de nuestro país.

En ese sentido, “la pedagogía es la que puede decirnos los alcances y las posibilidades de la escuela y de la enseñanza” (Álvarez, Biblioteca Digital del Magisterio), y teniendo en cuenta los objetivos que busca la ley expuesta, desde el marco de las posibilidades es ambicioso pensar que dentro de la escuela y las horas de clase de historia se logre darle “solución” a interrogantes como la identidad nacional, la cual que se viene pensando incluso desde los inicios de la República, por ende, más allá de plantear objetivos importantes pero bastante complejos de lograr, es imprescindible que el maestro sea quién esté como primer garante de lo que se puede llegar a



conseguir con la clase de historia de Colombia, claro está, teniendo en cuenta “los contextos culturales, institucionales y sobre todo de acuerdo a las dinámicas que la cultura escolar, en particular las características de los estudiantes, vayan indicándole a los maestros qué es lo que conviene enseñar”. (Álvarez, Biblioteca Digital del Magisterio). En ese sentido, es fundamental pensarse y debatir esta ley sobre las bases de la pedagogía en cuanto los alcances de la escuela y la clase de historia frente a los objetivos propuestos; frente a qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar; (todo esto teniendo en cuenta las características de cada contexto escolar); recogiendo y teniendo presente las reflexiones, experiencias, métodos, recursos, tiempos, actividades, etc., que usa el maestro de escuela cuando enseña historia, es decir, escuchando y dándole un papel activo al maestro.

El haber profundizado en los debates, propuestas, reflexiones y enfoques bajo los cuales se puede entender la enseñanza de la historia en Colombia, permite ahondar y conocer cómo han sido los procesos e interrogantes que al día de hoy acompañan a la enseñanza de la historia, por ello, y teniendo en cuenta que el tema central del presente escrito es la guerra, se expondrán tres casos de enseñanza de la guerra, en los cuales se describirán el enfoque de enseñanza de la historia que usa, los recursos, el enfoque pedagógico y los objetivos que cada propuesta busca en su clase de historia.

## **2. Tres casos de la enseñanza de la guerra**

La investigación histórica se ha encargado por años de estudiar, analizar, interpretar, contrastar, definir, etc., la forma en que distintas sociedades han ido cambiando en el tiempo, de acuerdo a las diversas problemáticas que aquejaron a grupos humanos de un determinado tiempo y cómo de alguna forma pudieron enfrentarlas. Así, se han planteado preguntas e interrogantes sobre el pasado de las sociedades, permitiendo identificar cómo los seres humanos tomaron distintas decisiones

para dar solución a los problemas de su época. En ese sentido, la guerra como una intransigencia entre diferentes posturas, resulta de vital interés no solo para los investigadores, sino además para el docente, ya que suministra información sumamente relevante para entender las distintas dificultades, decisiones, dinámicas, etc., que enfrentaron las mujeres y hombres del pasado.

La enseñanza de la guerra como problemática central, resulta llamativa ante la necesidad de profundizar y conocer cómo los docentes toman distintos enfoques y herramientas frente a qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar una determinada guerra en el aula. Por ello, y en aras de dar respuesta a estas dudas, se analizan tres trabajos en los cuales se logra identificar los enfoques para la enseñanza de la historia que trabaja cada uno de ellos, además de los enfoques pedagógicos empleados y las propuestas didácticas que proponen.

### **2.1 La guerra como problema en la enseñanza de la historia en la escuela.**

El primer documento es una tesis de maestría que, en términos generales, denota el interés de la autora por dar a conocer la guerra a sus estudiantes como un problema esencial y continuo de los seres humanos. Para ello, y desde su formación académica como historiadora, resalta la importancia de profundizar en las distintas teorías de la disciplina social con el fin de fortalecer en los estudiantes la comprensión del pasado. En ese sentido, y como primer rasgo característico, la docente opta por un enfoque disciplinar para enseñar la historia, puesto que en palabras de la misma, “La historia que se enseña en la escuela no puede ser vista como un escenario “micro” de la historia disciplinar que se imparte e investiga en las universidades, sino que se deben reconocer sus propios sistemas de sentido, problemáticas y prácticas, que fortalecen el pensamiento crítico de los estudiantes en una etapa de formación más temprana” (Benítez, 2016, p. 36), siendo menester que los estudiantes se sumerjan en las teorías y debates que la disciplina histórica ha construido y

sigue desarrollando. En esa misma vía, recalca la importancia de contar con amplias bases teóricas a la hora de enseñar historia, siendo vital el papel del historiador en el proceso de enseñanza, especialmente porque “(...) desde su visión teórica, dialéctica y profunda, puede complejizar las estructuras de aprendizaje a partir de la abstracción de conceptos complejos y de su constante formulación por parte de los estudiantes” (Benítez, 2016, p. 36). Estas dos precisiones permiten deducir en una primera instancia, que la docente trabaja la enseñanza de la historia desde un ámbito disciplinar, donde el historiador tiene una fuerte influencia y, la formación teórica del maestro, es fundamental para enseñar historia.

En lo que respecta a la enseñanza de la guerra, la docente opta por apoyarse en el modelo pedagógico del constructivismo, tomando el aprendizaje significativo desarrollado por Ausubel como la base para consolidar su propuesta de enseñanza, ya que este enfoque pedagógico permite transmitir a la mente del estudiante una red de conceptos científicos que le permitirán modificar aquellos preconceptos con los que contaba, de forma que la enseñanza de la guerra desde esta propuesta tiene como finalidad esencial, acercar al estudiante a conceptos propios de la disciplina histórica por medio de la psicología cognitiva, relacionando así el enfoque cognitivo y curricular (disciplinar) para la enseñanza de la historia.

Respecto a la práctica en aula, selecciona la Primera y Segunda Guerra Mundial como temas específicos para la enseñanza de la guerra, caracterizando su planeación de clases con bases fundamentales del constructivismo (indagación de ideas previas, explicación y posterior consolidación de un concepto sobre qué es la historia). Posteriormente, aborda con los estudiantes conceptos como tiempo, espacio y periodización, planteando preguntas ‘detonantes’ que permitan al estudiante adentrarse a las dinámicas de la guerra en sí. Luego de los debates, utiliza la enseñanza

de las guerras mundiales para adentrarse a conceptos como anacronismo, sujeto histórico, memoria, causalidad; entrelaza conceptos propios del periodo histórico que trabaja (militarismo, nacionalismo e imperialismo) para finalmente, llevar al estudiante a forjar un sentido sobre lo que significa la guerra en el mundo. En conclusión, la docente toma provecho de la guerra para enseñar conceptos propios de la disciplina histórica, y a su vez, adentrar al estudiante en las dinámicas de los conflictos bélicos, tomando el caso de la primera guerra mundial como modelo.

## **2.2 La guerra desde fuentes históricas y la empatía histórica.**

Propuesta didáctica: asumiendo la historia. La guerra civil española

Esta propuesta didáctica fue diseñada por un grupo de docentes, historiadores e investigadores de la Universidad de Barcelona, interesados por llevar a la escuela los debates y tensiones que aún viven los ciudadanos españoles frente a la influencia de la Guerra Civil Española en sus vidas y la de sus familiares. El proyecto tiene por nombre *Asumiendo la historia* y su objetivo fundamental es que “los estudiantes se formulen preguntas sobre su pasado y comprendan la historia del país donde viven” (Barriga, Molina y Salazar, 2014, p. 1), además de caracterizar la Guerra, conocer los factores que influyen en la misma y definir sus causas y consecuencias.

Para su objetivo, el grupo propone convertir el aula de Ciencias Sociales en un Laboratorio de Ciencias Sociales, puesto que el aula “puede ser la mejor estrategia para enseñar a los adolescentes el pensamiento crítico y el punto de vista científico” (Barriga, Molina y Salazar, 2014, p. 1). Esto se logra por medio del método del historiador, donde el estudiante realiza análisis de fuentes históricas que lo lleven a obtener conclusiones frente los interrogantes planteados en clase. Para el desarrollo de la propuesta, el grupo diseña una pregunta que tiene por “solución” distintos

puntos de vista, permitiendo que los estudiantes debatan sus opiniones y fortalezcan la capacidad de argumentación y expresión oral.

La pregunta que guía el debate y la actividad es: ¿El Estado español debe dar un reconocimiento a todos aquellos que lucharon en los dos bandos de la Guerra Civil Española o a sus familiares directos?

Para llevar a cabo la actividad, formulan un juego de roles, pidiendo al estudiante asumir el papel de experto (historiador, arqueólogo, periodista, abogado), que tome una postura mediante el análisis de fuentes históricas. Así el estudiante, se pondrá en el lugar del rol asignado, y al mismo tiempo, en los “zapatos” de los sujetos que expresan sus vivencias en las fuentes históricas. Luego del debate realizado por los grupos, se recoge y consolidan posturas para finalmente argumentar el porqué de su decisión.

Para la enseñanza de la guerra (Guerra Civil Española), el grupo se basa en el constructivismo como modelo pedagógico, haciendo uso del aprendizaje basado en problemas como enfoque principal, ya que les permite que el estudiante diseñe soluciones a un problema o una pregunta puntual, apelando a fuentes de información (históricas), logrando construir y evaluar estrategias de solución.

Utilizan la denominada ‘empatía histórica’<sup>41</sup> con miras de que el estudiante comprenda el contexto, las problemáticas que generaron las acciones de los hombres y mujeres del pasado, formando una reconstrucción imaginaria de los sucesos de la historia.

---

<sup>41</sup> Habilidad cognitiva que lleva al estudiante a “la comprensión del comportamiento de personajes del pasado” Tomado de: Sáiz Jorge, Empatía histórica, historia social e identidades: pensar

En tanto a enfoques para la enseñanza de la historia, hacen uso del enfoque curricular (disciplinar) con el análisis de fuentes históricas a partir de la propuesta de Laboratorio de Ciencias Sociales, y a su vez, emplean el enfoque cognitivo con los referentes del aprendizaje basado en problemas y la empatía histórica.

### **2.3 Recursos en la didáctica de la historia.**

Explicar las guerras: didáctica de la guerra en las ciencias sociales.

En este escrito, Víctor García (2016) propone una enseñanza de la guerra a través del establecimiento de enfoques novedosos, que permitan sustituir una docencia basada en fechas y datos, por una que relacione distintas perspectivas desde donde sea posible estudiar el conflicto bélico. Es así como se rehúsa a una enseñanza unidireccional, memorística, pasiva y poco interesante para el estudiante.

Realiza una crítica a la educación para la paz, la cual considera reduccionista a la hora de trabajar un tema tan dinámico y de sumo interés como la guerra, puesto que esta propuesta según el autor “ha desarrollado corrientes que han propiciado la ocultación de los fenómenos bélicos en la historia con la esperanza de que ello favorezca la adquisición por parte del alumno de una “cultura de paz” (García, 2016, p.5), lo cual desfavorece el aprendizaje y desarrollo de capacidades en el estudiante, y al mismo tiempo, minimiza temas a trabajar.

Resalta la importancia que ha tomado en los últimos años la “sociedad de la información”, los videojuegos y comics en difundir material novedoso y atractivo para los estudiantes, ya que con

---

históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO Clío, 39. 2013. pp. 4. Esta estrategia de enseñanza se profundizará en el capítulo 3 de este trabajo.

estas herramientas, éstos tienen la oportunidad de visualizar y conocer particularidades que en la enseñanza de la historia tradicional se considera de poco interés; por ejemplo, el autor señala el atractivo que se genera en los niños, niñas y jóvenes por conocer sobre el tipo armamento, protagonistas, indumentaria, formas de vivir y el papel de la mujer durante la guerra, haciendo explícito que el docente debe tomar provecho de dichos gustos y herramientas para incentivar al estudiante a conocer sobre el pasado.

En tanto a la enseñanza de la guerra, indica que no debe circunscribirse a “intereses o decisiones personales (...) las guerras corresponden a un estado de ánimo colectivo” (García, 2016, p.5), por lo tanto, su enseñanza debe guiarse en la búsqueda de conocer y entender las razones que llevaron a hombres y mujeres a comportarse de cierta manera que propició las acciones de hecho y el desenvolvimiento de las confrontaciones bélicas; desde esta óptica, se propone a través de una didáctica crítica<sup>42</sup> una reflexión interdisciplinar entre los problemas sociales presentes en la actualidad, en relación con aquéllos que aquejaron a las sociedades del pasado.

Finalmente, ofrece desde un marco interdisciplinar, una manera de acercarse a los gustos del estudiante a la par que va desarrollando conocimiento propio, por ejemplo, con iconografía que muestre los pertrechos de la guerra, la vida cotidiana de las personas, obras de arte, paisajes, territorios, protagonistas de la guerra, mapas históricos y cartografías que den la oportunidad al estudiante de analizar el por qué los bandos de guerra se situaron en dichos lugares, qué territorios

---

<sup>42</sup> Remitiéndose a Raimundo Cuesta, en tanto entiende que la didáctica crítica debe “llevar los problemas sociales relevantes de nuestra sociedad al lugar central de toda práctica docente y, por tanto, de todo proyecto de ciencias sociales.

deseaban conquistar o defender, los elementos físicos que posibilitaron o imposibilitaron el accionar bélico, etc.

En conclusión, la guerra para este autor es el núcleo central por el cual logramos conocer un sin número de variables y particularidades de los sujetos del pasado, analizándola desde todos los puntos de vista posible, al tiempo que conocemos problemáticas sociales, interrogantes, formas de actuar, dinámicas en la guerra, la participación de distintos sectores de la sociedad, etc. Por esto, enfoca su trabajo especialmente en la enseñanza y las herramientas de uso actual para esta tarea, lo cual muestra su inclinación por el enfoque didáctico para la enseñanza de la historia, en paralelo con el enfoque curricular, en tanto a la importancia que le otorga a la interdisciplinariedad.



### **CAPÍTULO 3. REFLEXIONES, RECURSOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA GUERRA DE LOS SUPREMOS.**

La reflexión didáctica que se desarrolla a lo largo de este capítulo está encaminada a formular y proponer elementos que guíen y constituyan una apuesta para la enseñanza de la Guerra de los Supremos desde una mirada que se aleja de la simple descripción del evento, para profundizar preferentemente en los aspectos sociales ocurridos. En ese sentido, en la primera parte del capítulo, se realiza una reflexión en cuanto a la necesidad de entablar una relación coherente y razonable entre el enfoque historiográfico que se acoge en este trabajo y los enfoques pedagógicos pertinentes para su debida enseñanza. Asimismo, se exponen las características fundamentales de los enfoques pedagógicos elegidos para el desarrollo de esta reflexión, promoviendo una conexión entre la enseñanza de la historia, los desarrollos de las investigaciones históricas y las propuestas de renovación didáctica dentro de un marco de reciprocidad entre estos aspectos. Se definirá una concepción frente a qué es la didáctica, enunciando algunas de sus características y así, finalmente proponer algunos recursos o estrategias didácticas que lleven a una enseñanza alternativa e interdisciplinar de la Guerra de los Supremos.

#### **1. Reciprocidad entre el enfoque historiográfico y el enfoque pedagógico en la enseñanza de la historia.**

La enseñanza de la historia en las últimas décadas ha abierto un debate sobre la importancia de esta asignatura en los planes de estudios escolares, que respondan a qué, para qué y cómo se debe enseñar historia. Este debate se ha nutrido en la medida que historiadores y profesores dedicados a esta labor han profundizado y explorado nuevos campos de la investigación histórica y de la pedagogía. En ese sentido, la enseñanza de la historia a partir de los aportes hechos por maestros e

historiadores ha buscado rescatar los avances realizados a lo largo de los años por la disciplina histórica, la pedagogía y la enseñanza de la historia<sup>43</sup>, alejándose de las formas tradicionales de investigar y enseñar historia.

Así, de una enseñanza de meros hechos anecdóticos, de próceres políticos y militares, en los que los medios y métodos de enseñanza tales como la memorización y los libros de texto, eran un vehículo esencial para dicho cometido, se profundizó en una enseñanza que buscara entablar una conversación entre los nuevos enfoques históricos y los aportes hechos por la pedagogía. De ese modo, se pasó de investigar y enseñar una “historia de bronce”<sup>44</sup>, por una historia que explica los

---

<sup>43</sup> La disciplina histórica y la enseñanza de la historia dentro del argumento y la reflexión didáctica de este trabajo están estrechamente unidas, sin embargo, es necesario diferenciar una de la otra con el propósito de conocer sus características y particularidades a la hora de enseñar historia. El profesor Renán Vega Cantor (1998) considera de suma relevancia que el maestro dedicado a enseñar historia tenga en cuenta los avances de la disciplina histórica a la hora de desarrollar su clase, pues de esta manera, evitará “caer en una eterna repetición de lo mismo” (p. 33), no obstante, Vega nos señala algunas diferencias entre la historia que se investiga y la historia que se enseña, pues tienen varios puntos que las separan, y por ello es necesario tener en cuenta éstas disparidades pensándolo desde el papel del maestro.

En primera instancia, la disciplina histórica se caracteriza por ser analítica, exhaustiva, minuciosa, mientras que la enseñanza de la historia es sintética, pues no se detiene en el detalle y tiene una naturaleza global y general sobre los procesos históricos; en segundo caso, la investigación histórica concierne especialmente a un gremio de individuos que se dedican a esta labor, mientras que la enseñanza de la historia concierne a grandes grupos de personas y no a un reducido círculo; tercero, el historiador dentro de la investigación define sus intereses particulares, ya sea de índole temático, ideológico, económico, político, religioso, etc., por el contrario, en la enseñanza de la historia no rigen los intereses individuales, sino que el maestro se ve atado por los criterios que le son sobrepuestos por las mallas curriculares; cuarto, la investigación histórica metodológicamente tiene diferentes procedimientos, técnicas, objetos de estudio, etc., y por el contrario la enseñanza de la historia usa los procesos de enseñanza-aprendizaje como su línea de trabajo al enseñar la historia. Aun con estas diferencias, es necesario anotar que el profesor debe estar en la facultad y disposición de “subordinar los resultados de la investigación histórica a los objetivos y estrategias del proceso de enseñanza” (Vega, 1998, p. 33.), pues en últimas, esto llevaría a una relación integral y beneficiosa para sus alumnos al presentarles distintos resultados, avances y puntos de vista de los procesos históricos.

Vega, Renán. Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar. Colección pedagogía S. XXI, 1998.

<sup>44</sup> Este tipo de historia busca enaltecer figuras políticas y militares, esto con el fin de impulsar principalmente proyectos de índole patriótico y así mostrar una versión de la oficial de la historia. Busca hacer una narración heroica desde una única postura, y recibe su nombre porque su producto último son los monumentos en bronce que se encuentran en las principales plazas y ciudades del mundo.

fenómenos, procesos, cambios, continuidades de las estructuras sociales y la sociedad, donde la pedagogía tiene una función imprescindible en búsqueda de una didáctica innovadora de la historia. Así, se vuelve sumamente necesario la convergencia entre la disciplina histórica y la pedagogía en el marco de la enseñanza de la historia. Para explicar ello, proponemos un ejemplo hipotético que describe la importancia de dicha relación:

Un profesor propone como temática de enseñanza la ‘Independencia de Colombia’, buscando que los estudiantes reconozcan y profundicen desde distintas miradas de la historia un suceso del pasado. Para dicho objetivo el profesor busca ahondar y comprender los fenómenos sociales que allí se vieron involucrados, reconociendo a distintos protagonistas de la historia y buscando una multiplicidad de causas desde diferentes esferas sociales. Para alcanzar estos objetivos, el profesor propone recursos como líneas de tiempo, libros de textos como único material de clase, y busca que lo que él dé a conocer a los estudiantes sea la versión “veraz” y “fidedigna” de lo que sucedió dicho acontecimiento. Acompañado a ello, busca que los estudiantes aprendan de memoria cada una de las batallas de la campaña libertadora, y de igual forma, espera que transcriban y memoricen la versión que él les planteó como única sobre la temática trabajada.

En este ejemplo se observa cómo el profesor a pesar de contar con la idea y disposición por llevar a los estudiantes una forma alternativa de conocer la historia, usa recursos y métodos de evaluación que se contradicen con lo busca desde el plano de la disciplina histórica, dando a

entender que el profesor tiene un mayor interés sobre lo teórico, pero está en deuda con la parte didáctica y pedagógica, lo que deriva en una carencia a la hora de enseñar la historia.<sup>45</sup>

Por tanto, es importante tener en cuenta que debe existir una relación entre el enfoque historiográfico acogido por el maestro con el enfoque pedagógico y los recursos didácticos que se empleen a la hora de enseñar algún acontecimiento del pasado, tal como lo menciona Joaquín Prats y Santacana “la opción historiográfica determina en gran medida la orientación didáctica que adopta la acción educativa” (Prats y Santacana, 2011, p. 32).

Para el caso de esta reflexión didáctica y teniendo en cuenta la “reciprocidad” entre lo teórico y lo pedagógico, se plantean algunas consideraciones a tener en cuenta a la hora de enseñar la historia y consigo la Guerra de los Supremos. En primera instancia, es necesario señalar que la relación entre disciplina histórica y pedagogía en el presente trabajo, se hace de acuerdo al interés que tiene esta reflexión por proponer desde la propuesta historiográfica de la historia social algunas estrategias y recursos didácticos que permitan profundizar y encontrar relación con el constructivismo y la pedagogía crítica en la enseñanza de la Guerra de los Supremos; en segundo momento, que esta reflexión no se reduce a una propuesta didáctica puesto que no se plantean actividades para llevar a la práctica y tampoco se busca diseñar un paso a paso que lleve hacia una

---

<sup>45</sup> Es de suma importancia que el profesor encargado de la clase de historia conozca los distintos enfoques historiográficos bajo los cuales se han fundamentado la disciplina histórica. Esto permitirá que, de acuerdo a su interés y temática a trabajar, haga uso de éstos para abarcar desde distintas miradas los sucesos de la historia que trabaja con sus estudiantes. En ese sentido, el conocer los enfoques historiográficos permitirá que el docente comprenda desde el multiperspectivismo las diversas temáticas de la historia, generando una enseñanza y aprendizaje integral y holística. De igual manera, es imprescindible que conozca y lleve a cabo los aportes que se han realizado desde la pedagogía y la didáctica frente a la enseñanza de la historia, pues de no ser así, caería en el error de darle prioridad e importancia al aspecto disciplinar mientras abandona el aspecto pedagógico.

“enseñanza adecuada” de la historia y la guerra. Teniendo claro lo anterior, y reconociendo que el campo disciplinar de este trabajo se mueve en el enfoque de la historia social, se expondrán los enfoques pedagógicos que se articularán con este campo historiográfico, y a su vez nos permitirán formular recursos y estrategias para enseñar la guerra.

## **2. Enfoques pedagógicos**

Entendiendo que el enfoque pedagógico como los presupuestos fundamentales que orientan la práctica del profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje con el estudiante y, que la metodología escogida ofrece recursos y didácticas para la enseñanza de la guerra en la escuela (González, 2014), la presente reflexión se ubica en el enfoque constructivista reconociendo que en dicho enfoque los conocimientos se entienden “como un acto interior del desarrollo humano, para comprender la sociedad, adaptarse y actuar en ella” (González, 2014, p. 61); es decir, se presenta desde una mirada intrapersonal y en aras de la transformación social.

En ese sentido, es el estudiante quien cuenta con la capacidad de construir conocimiento a través de procesos mentales donde se tiene en cuenta su estructura cognitiva (conocimientos previos), como base para que el maestro desarrolle en dicha estructura procesos de aprendizaje, entendiéndolo cómo: “el proceso interno que consiste en relacionar las nueva información con las relaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de representaciones” (Pons y Serrano, 2011, p. 8). Es así que, partiendo de los conocimientos previos, el profesor interactúa en un proceso de intercambio dialéctico con el estudiante, aprendiendo mutuamente y siendo el profesor un guía que da paso para que el alumno enriquezca su experiencia con el trabajo educativo y logre implementar actividades que fortalezcan la elaboración, análisis, comprensión, problematización de distintas posturas y causas de los

acontecimientos del pasado. En este enfoque pedagógico el alumno cuenta con un papel activo frente al proceso de aprendizaje y a su vez es un sujeto capaz de observar cómo desde distintas perspectivas se construye el conocimiento histórico.

Dentro de este modelo, se considera de suma importancia la teoría de asimilación y acomodación, entendiendo la asimilación cuando “el estudiante moldea la información nueva para que encaje en sus esquemas actuales” (Linares, 2007, p. 3). Esto quiere decir que al percatarse de los conocimientos previos de los estudiantes y enfrentarlos a una información diferente a sus esquemas mentales, el o la estudiante debe asimilar que dicho conocimiento no hace parte de sus esquemas y entra en un proceso de transformación hacia el nuevo conocimiento. Posteriormente, Linares (2007) señala que “la acomodación es el proceso que consiste en modificar los esquemas existentes para encajar la nueva información discrepante” (p. 4), en ese sentido, los procesos de asimilación y acomodación no se dan de forma serena, sino que, por el contrario, los nuevos conocimientos entran en disputa o discrepancia con los preexistentes, lo que permite que el estudiante codifique y almacene los resultados entre esa disputa de conocimiento.

El enfoque constructivista resulta sumamente interesante para la enseñanza de la historia si tenemos en cuenta que los estudiantes cuentan con la capacidad de construir y comprender el conocimiento histórico y no solo se acoge a lo que el docente le enseñe, de manera que el profesor debe buscar distintas alternativas pedagógicas y didácticas para que el estudiante enriquezca y fortalezca su relación con la historia. Bajo esa idea, es fundamental en primera medida reconocer los conocimientos previos de los estudiantes frente a conceptos y procesos históricos, permitiendo que el docente tenga un punto de partida para impartir su clase y a su vez le sirvan para entender a futuro cómo ha sido el proceso de aprendizaje del estudiante.

El reconocer los conocimientos previos de los estudiantes resulta ser una característica fundamental del enfoque constructivista, porque da la oportunidad al docente de exponer distintas miradas sobre la historia en tanto causas, desarrollo, consecuencias, protagonistas de la historia, etc., y así, enfrentar al estudiante con lo que antes entendía o comprendía por historia o un suceso de la historia en específico, llevando que su estructura cognitiva se transforme y se lleve a cabo un proceso de asimilación y acomodación.

Otro enfoque pedagógico a tener en cuenta en esta reflexión didáctica es la pedagogía crítica, entendiéndola como un “complemento” del constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, ya que entre sus objetivos fundamentales no se encuentra solo la parte cognitiva, sino que además como señala McLaren (2005) presta atención al propósito al cual los conocimientos están dirigidos (p. 257), es decir, este enfoque se interesa por entender el objetivo que tiene aprender cierto conocimiento, entendiendo que todo conocimiento aprendido y aprehendido debe cumplir una función social. En ese sentido, remitiéndonos a la pedagogía crítica para la enseñanza de la historia, ésta nos permite preguntarnos cuáles han sido los problemas que aquejaron a los hombres y mujeres del pasado y que en la actualidad aún se presentan, todo esto en aras de “desenmascarar la desigualdad de los intereses particulares dentro del orden social que impiden la igualdad de oportunidades” (McLaren, 2005, p. 259). Este tipo de cuestionamientos genera que el estudiante piense históricamente, además que lo lleva a formularse preguntas sobre su presente y buscar alternativas de solución ante los distintos problemas de la actualidad.

El pensar históricamente surge a partir de las reflexiones que se hagan frente al estudio de los acontecimientos del pasado a partir de una mirada social o “total”, donde se estudien los cambios que se han dado a lo largo de la historia en diversos campos sociales para llegar a entender

el presente, de manera que el alumno se sienta parte del devenir histórico y así mismo comprenda que puede contribuir al cambio social como sujeto de la historia. Por lo tanto, “ni al individuo ni a la sociedad se le da prioridad en el análisis, los dos están inextricablemente entretejidos, de tal forma que la referencia a uno debe por implicación significar la referencia al otro” (McLaren, 2005, p. 264)

El estudio histórico resulta ser una tarea fundamental dentro de las bases de la pedagogía crítica, puesto que “se considera [estudiar] la historia para desenmarañar las falacias establecidas sobre los personajes o acontecimientos sociales y se busca deshacer los beneficios brindados por una determinada estirpe grupal o coyuntural”. (Ramírez, 2008, p.114), esto quiere decir, que la pedagogía crítica de la mano de la historia busca romper con el establecimiento de jerarquías, ordenes sociales, privilegios, estigmatización, desigualdad, que se han impuesto a lo largo del tiempo, no solo desde el campo de la disciplina histórica, sino también desde su enseñanza, lo cual resulta ser una importante característica si pensamos en construir una relación entre pasado y presente, y contribuir al cambio social.

El constructivismo busca transformar y complejizar las estructuras cognitivas que tienen el papel central en el proceso de aprendizaje, como complemento a ello, la pedagogía crítica ve el problema disciplinar (La Guerra de los Supremos desde una mirada social) como “el pretexto para generar conocimientos en el contexto disciplinar [investigación histórica], y sobre todo el estímulo para generar actitudes responsables frente a la propia cotidianidad desde el saber” (Ramírez, 2008, p. 116), esto lleva a que el estudiante no solo se quede con el conocimiento adquirido de acuerdo a la temática que se trabaja, sino que además se forje una actitud y un actuar en la sociedad de



acuerdo a lo aprendido. Esto permitirá que el conocimiento no se quede solamente en su estructura cognitiva, sino que se convierta en parte para conocer y transformar su realidad.

En conclusión, basándose en las características expuestas de cada uno de los enfoques pedagógicos, se expondrán algunas estrategias o recursos didácticos que, permiten una enseñanza de la Guerra de los Supremos desde una mirada social e interdisciplinar.

### **3. Didáctica, recursos y estrategias para la enseñanza de la guerra de los supremos.**

Teniendo como precedente la reflexión realizada en el subtítulo anterior, se expondrán algunas estrategias y recursos para la enseñanza de la Guerra de los Supremos. Cabe mencionar que dichos recursos y estrategias se proponen teniendo como referencia los ejes analíticos bajo los cuales se desarrolló el capítulo 1 de este trabajo:

- Antecedentes políticos
- Relación Estado-Iglesia
- Dinámicas sociales y levantamientos de las provincias
- Proclamas en la guerra
- Intervención extranjera
- Fin de la guerra

Así, permitiendo encontrar una relación entre el componente epistemológico, el componente pedagógico y el componente didáctico. Para tal cometido, es fundamental considerar qué se entiende por didáctica y didáctica de la historia, cuál o cuáles son su objeto de estudio y qué finalidad o importancia tienen dentro de la educación.

### **3.1 La Didáctica y su función en la enseñanza de la historia.**

La didáctica es una disciplina de la educación que se encarga de “tematizar la enseñanza y orienta sus métodos y estrategias” (Lucio, 1989, p. 3). Estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva comunicativa, esto quiere decir que “pretende poner de manifiesto el sentido relacional y comunicativo de la interacción que se establece entre el profesor y los grupos humanos” (Parra y García, 2010, p. 13), por tanto, permite generar una reflexión al maestro en cuanto su forma de enseñar y la forma en que aprenden sus estudiantes, siendo así una disciplina teórico-práctica.

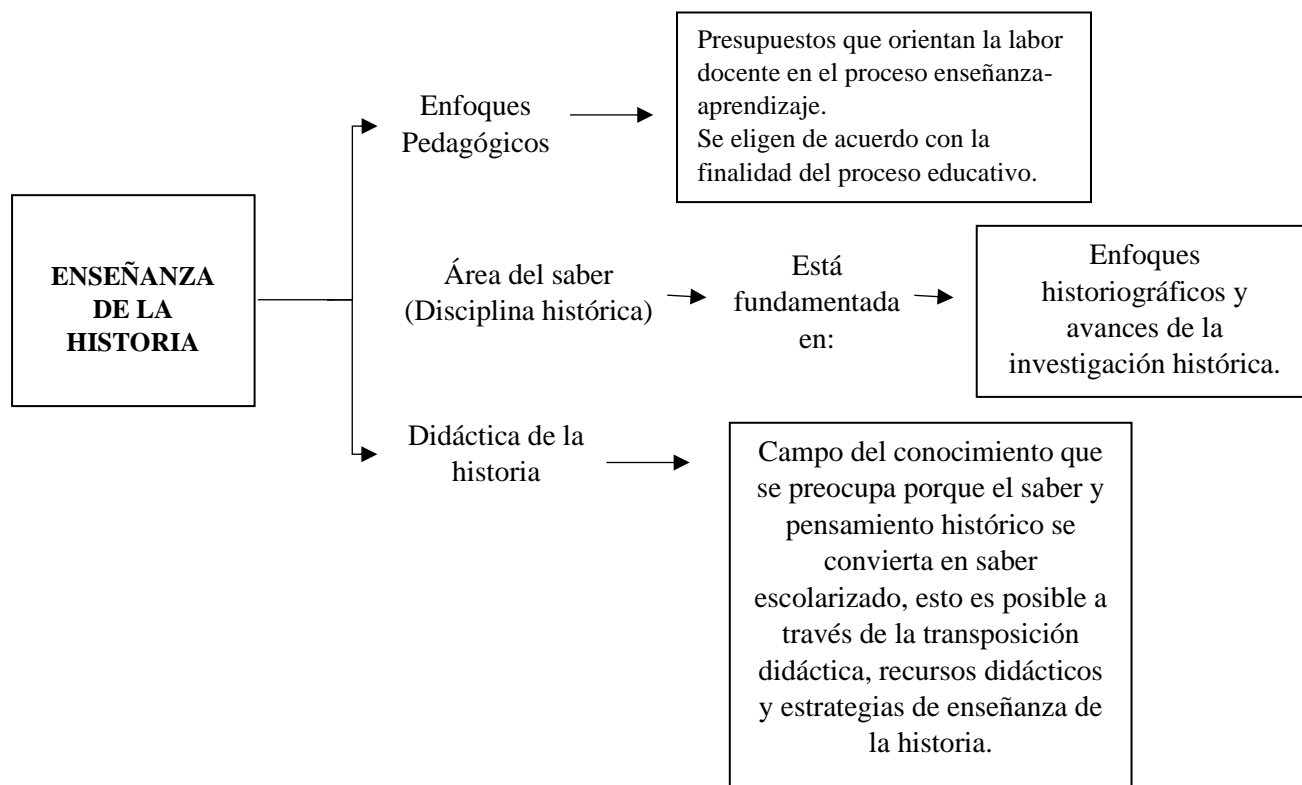
La didáctica se pregunta “por qué enseñar, cómo enseñar y qué pertenencia alcanzan estos procesos. (...) asimismo, se ocupa de la evaluación como componente que orienta tales procesos de enseñanza de acuerdo con los aprendizajes pretendidos y construidos” (Saavedra y Saavedra, 2013, p. 44), es decir, que es una disciplina que se encarga del quehacer de la enseñanza teniendo como horizonte la pedagogía, esto es, orientando las prácticas educativas y manteniendo un proceso cíclico de reflexión sobre la educación. Según Saavedra y Saavedra (2013), el docente que se interesa de una didáctica en específico (en este caso la didáctica de la historia) debe relacionar tres aspectos fundamentales: En primera medida, debe saber lo que enseña, que se traduce en que el profesor debe tener un conocimiento amplio sobre las temáticas y la disciplina o ciencia que imparte, en ese sentido, debe conocer los enfoques historiográficos de la disciplina histórica, además del manejo y conocimiento de la temática a trabajar, en este caso, debe conocer los fundamentos y postulados de la historia social y de la Guerra de los Supremos; en segunda instancia, debe conocer sobre procesos de enseñanza aprendizaje a través de los modelos y enfoques pedagógicos existentes, en ese sentido, debe seleccionar aquellos enfoques pedagógicos

que considere más relevantes y funcionales para su objetivo de enseñanza, para este caso en particular, se seleccionó el enfoque constructivista y la pedagogía crítica como presupuestos pedagógicos en la enseñanza de la Guerra de los Supremos desde una mirada de la historia social, pues según sus características, objetivos y alcances pedagógicos, resultan ser ideales si se busca enseñar la guerra desde el marco en que el estudiante: sea activo en el proceso de construcción de conocimiento, esto, a través de actividades y recursos que fortalezcan las habilidades para problematizar el pasado, conocer y diferenciar distintas posturas de un suceso histórico, ahondar en causas de diferente índole, lograr establecer un vínculo entre pasado y presente, evidenciar los distintos problemas que aquejaron a mujeres y hombres del pasado permitiéndose contrastar si esos mismo problemas se encuentran en el presente, y de ser así, cómo desde un papel transformador y activo de la sociedad puedo ayudar a transformar dichos problemas; en tercer momento debe posibilitar la creación de situaciones apropiadas para enseñar el conocimiento; dicho de otra forma, debe emplear estrategias o recursos didácticos que lleven a una transposición didáctica<sup>46</sup>, convirtiendo un conocimiento teórico y abstracto, en uno entendible y comprendido por el estudiante. Finalmente, cabe mencionar que esta disciplina se mueve en marcos específicos, por lo que se “especializa fundamentalmente en torno a áreas o parcelas del conocimiento” (Lucio, 1989. p.4), a raíz de ello, la existencia de la didáctica de las Ciencias Sociales y la didáctica de la historia en la educación.

---

<sup>46</sup> Es un proceso mediante el cual un conocimiento abstracto, ambiguo, técnico, se hace entendible y asequible al estudiante, de manera que se le facilite entenderlo. En últimas, bajo este proceso, un conocimiento se transforma en uno que puede ser enseñado y aprendido con mayor facilidad, de ahí que los recursos y estrategias didácticas sean protagonistas en esta transformación.

El siguiente esquema resume la relación directa y necesaria que existe entre la enseñanza de la historia con los enfoques pedagógicos, la disciplina histórica, y la didáctica de la historia:



Esquema 1. *Tres fundamentos de la enseñanza de la historia.* Fuente propia.

El objetivo principal que se propone en este trabajo es desarrollar una propuesta de enseñanza de la Guerra de los supremos, exponiendo al lector sus diversas causas, el desenvolvimiento de los eventos bélicos, actores, sucesos y consecuencias, dentro de un marco que tiene en cuenta los problemas económicos, sociales, políticos, religiosos y educativos que tuvieron

que enfrentar los hombres y mujeres de aquella época. En ese sentido, se busca entender los distintos procesos que durante 1832-1843 se dieron en la Nueva Granada.

Esto se menciona, en aras de que los recursos y las estrategias propuestas sean encaminadas a reconocer esos procesos, las distintas causas bélicas, las consecuencias, las voces de los protagonistas, las particularidades de la guerra etc., De tal manera, que lo aportado por la historiografía reciente sobre lo ocurrido en el contexto de la guerra de los supremos nos sirve como la base del contenido a enseñar y, a partir de estos insumos, se propondrá unas reflexiones didácticas y actividades para la renovación de la enseñanza de la historia.

Así, las estrategias y recursos que a continuación se presentan se hacen con base en las llamadas *actividades obligatorias en todo proceso didáctico* expuestas por Joaquín Prats y Joan Santacana (2001), las cuales se fundamentan en la metodología empleada en la investigación histórica, siendo así, que esta reflexión se piense desde un enfoque disciplinar, pedagógico y didáctico.

### **3.2 Recursos y estrategias didácticas para la enseñanza de la Guerra de los Supremos.**

Las estrategias y recursos que se expondrán a continuación se fundamentan bajo los siguientes postulados:

- A. Aprender a formular hipótesis
- B. Aprender a clasificar fuentes históricas
- C. Aprender a interpretar, analizar y relacionar las fuentes primarias
- D. Aprender a preguntarse sobre los hechos del pasado, (Prats y Santacana, 2001).

Estos postulados proporcionan la entrada para relacionar el trabajo de investigación histórica y la enseñanza de la historia, que le permitan al estudiante conocer las técnicas de trabajo de los historiadores y en paralelo a ello, van aprendiendo sobre un contexto específico de la historia de Colombia. A continuación, se enuncian cada uno de los **recursos didácticos**, buscando dar una explicación del porqué de su elección, además de proponer una forma de emplearlos en la enseñanza de la Guerra de los Supremos en las aulas de clase de básica secundaria.

### **3.2.1 Fuentes primarias**

El primer recurso que se propone para una enseñanza de la Guerra de los Supremos son las fuentes primarias. Estas generalmente se definen porque proceden de la “época sobre la cual revela información y, como tal, tiene una relación directa con la realidad histórica” (Kragth, 2007, p. 160). Esto quiere decir que una fuente primaria constituye información de primera mano sobre el momento de la historia que se está investigando, siendo así la materia prima con la que se trabaja la historia. Las fuentes primarias se expresan casi siempre de forma escrita, aunque hay excepciones en que las fuentes primarias son edificaciones, maquinas, objetos, instrumentos, etc.

De la misma forma en que las fuentes primarias suministran información sumamente relevante al historiador, también son un recurso didáctico para la enseñanza de la historia, teniendo en cuenta que, al recopilar, organizar, analizar, clasificar y tomar un papel crítico frente a las fuentes, el estudiante se sumerge dentro de la profesión del historiador, observando y conociendo cómo se investiga la historia. Hay que tener presente que las fuentes que se den a conocer al estudiante deben estar muy bien seleccionadas, buscando que el grado de dificultad para leerlas, entenderlas y analizarlas sea el adecuado según a los conocimientos previos de los estudiantes, de ahí que sea necesario antes de presentar este recurso, saber si el estudiante tiene idea de cómo se

escribe la historia, qué es una fuente, qué es analizar críticamente una fuente y demás particularidades. Esto se puede lograr a partir de una prueba diagnóstica donde se realicen preguntas sobre su conocimiento frente a la disciplina y así tener un punto de partida sobre el proceso de enseñanza que se llevará a cabo.

La pedagogía crítica señala que es importante que el estudiante sienta una cercanía armoniosa, interesada y atractiva con el conocimiento, por ello, no solo es necesario elegir las fuentes más significativas, sino, además, hay que pensarse formas en que el estudiante se sienta interesado por su estudio. Por ejemplo, Joaquín Prats y Salamanca (2001) señalan

“el estudio de la historia en la escuela solo es posible si ponemos a los alumnos y alumnas en contacto directo con lo que llamamos fuentes primarias y somos capaces de llenarlas de interés y significado, haciendo que el alumno se sienta como un detective que resuelve casos buscando indicios y pistas, valorándolas y relacionándolas, y con ellas es capaz de explicar lo sucedido” (pág. 23)

Es así que no basta con solo elegir las fuentes, sino que hay que plantear actividades con ellas que permitan que el estudiante a partir de la orientación del profesor las indague, analice, clasifique, etc., potenciando sus habilidades y dando paso a que sea participe en la construcción del conocimiento histórico. Mediante las fuentes primarias, el estudiante puede conocer el proceso de elaboración de la historia, por ende, debe comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista y comprensiones de lo acontecido, y es por esta razón que se encuentran distintas formas de adquirir informaciones del pasado.

Teniendo en cuenta lo anterior y relacionándolo con la Guerra de los Supremos, es necesario que el alumno comprenda que en esta contienda armada existen distintas posturas o puntos de vista, dependiendo del protagonista de la guerra que lo expresó. Por esta razón, habría que compartir a los estudiantes fuentes que logren contrastar las razones por las cuales se levantan en armas los rebeldes, las posturas que tienen frente a la guerra el gobierno, los alzados en armas y los que se muestran neutrales frente a la contienda.

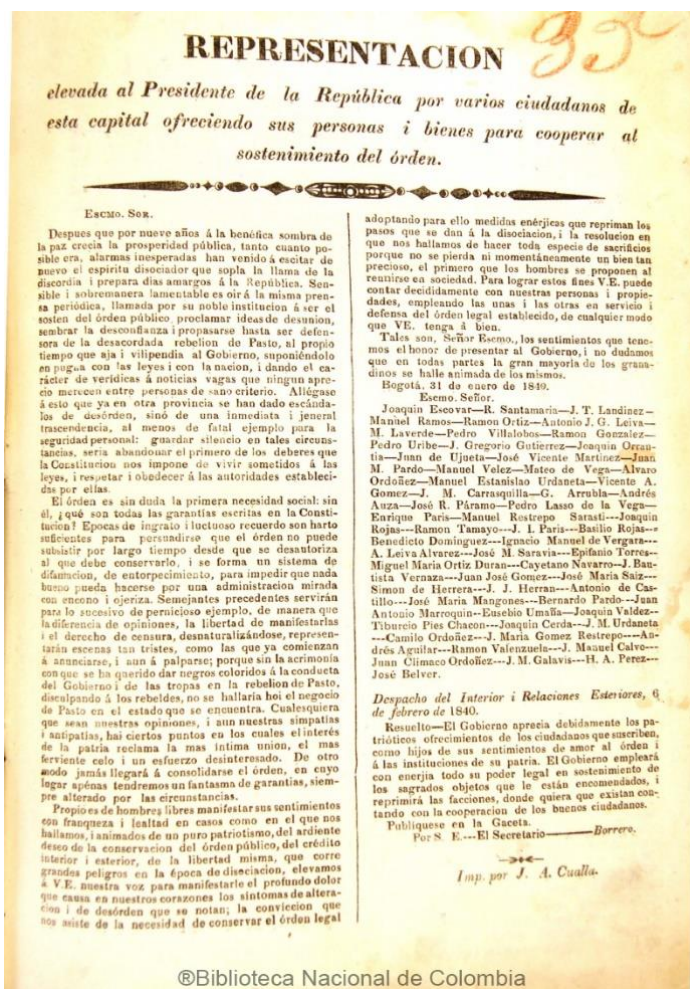
El uso de fuentes primarias permite reconocer las formas de escritura de la época, los pensamientos humanos del pasado y las diversas miradas que hay sobre un acontecimiento del pasado, lo que permitiría enseñar el eje analítico denominado ‘Proclamas de la guerra’, donde se exponen las formas en que veían la guerra distintos protagonistas y las formas en que apoyan a uno u otro bando. Para ejemplificar lo anteriormente mencionado, se expondrá una actividad que puede llevarse a cabo a partir de fuentes primarias, permitiendo que el estudiante se acerque a la labor del historiador y al mismo tiempo profundice sobre el tema a desarrollar (La Guerra de los Supremos).

**Actividad:** Para la realización de esta actividad se les entregará a los estudiantes de forma grupal tres fuentes primarias las cuales son denominadas ‘proclamas de guerra’, estos documentos son clasificados según tres actores distintos de la contienda armada: proclamas a favor del gobierno, proclamas a favor de los rebeldes y proclamas a favor de la neutralidad. Una vez entregados los documentos, se les propondrá a los estudiantes realizar una lectura juiciosa y rigurosa frente a la información que allí se expone, de esa forma deberán señalar en el documento de manera diferenciada las posturas que allí se exponen, es decir, indicarán si estos actores están a favor del gobierno, a favor de los rebeldes o por el contrario en una posición neutral frente a la guerra. A medida que se realiza este primer paso, los estudiantes tendrán la oportunidad de conocer

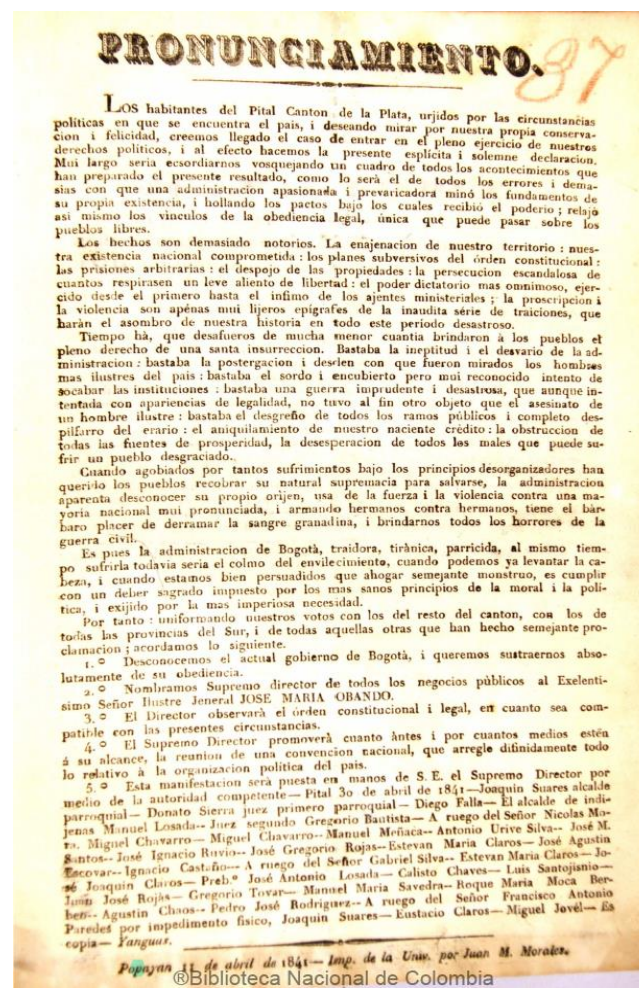


los argumentos por los cuales cada uno de los actores involucrados tomó su posición frente a dicho conflicto.

1



2



1. Representación elevada al presidente de la República por varios ciudadanos de esta capital ofreciendo sus personas i bienes para cooperar al sostenimiento del orden, *Fuente:* Biblioteca Nacional. [Fondo Anselmo Pineda]. 20 de abril de 1841.
2. Pronunciamiento. *Fuente:* Biblioteca Nacional. [Fondo Anselmo Pineda]. Popayán, 11 de marzo de 1841.

## ACTA

### celebrada por los habitantes de Popayan.

EN la Ciudad de Popayan, á trece de mayo de mil ochocientos cuarenta i uno. Reunidos en la sala del consejo municipal los padres de familia i otros muchos habitantes de la Ciudad, por convocatoria del Señor jefe político del Canton, tomó la palabra dicho Señor i pronunció el siguiente discurso: Señores: "Os he convocado para el día de hoy por invitación del Ilustre concejo municipal con el patriótico i laudable objeto de que mediteis en vuestra prudencia i acordeis con vuestro tino las medidas que os parezcan mas adaptables para conseguir la paz pública de que tenemos una necesidad tan urgente. La guerra intestina que por desgracia se ha ensendido entre nosotros acaba ya de agotar las rentas públicas en todas las provincias de la Nueva Granada, va devastando los campos por todas partes, disminuyendo la poblacion i sumiendo á la República entera en un abismo de males, cuyo término nadie alcanza á columbrar. El combate de los dos partidos en que se ha dividido la nacion dará sin duda triunfos alternativos para uno i otro bando como lo habeis visto hasta ahora; mas el choque de las armas no dejará tras sí otra cosa que sangre, desolacion i muerte.

Vemos si és posible realizar entre nosotros la sublime inspiracion de aquellas sociedades europeas que se han propuesto fijar en las diputaciones parlamentarias el tribunal de las naciones, i dejar para las bestias feroces la costumbre brutal de matarse mutuamente por obtener un resultado. El hombre, este ser dotado del arma celestial de la razon i de la justicia, que son siempre eternas i que en su triunfo brillante no dejan cadáveres ni luto, el hombre no debe renunciar su propia esencia, i sus inclinaciones sociales i pacíficas para ir á buscar en la carnicería i en la destruccion de sus semejantes los derechos que le pertenescan. La inteligencia i la armonia que reinan entre naciones diversas no deben estar desterradas de entre nosotros en los disturbios domesticos que nos dividen por desgracia. Confiamos en uno i en otro lado hombres ilustres, amantes del bien, patriotas desinteresados que coadyuvarán eficazmente á

contener el torrente desastroso de la guerra civil, para que en el silencio de las armas i en la calma de las pasiones, se deje oír la voz de la justicia i el clamor de los pueblos, en favor de la paz i de la reconciliacion de los granadinos.

Os exito, pues, á que vosotros seais los primeros en dar este paso provechoso, ya que tantos otros descañados nos han conducido á la situacion en que nos vemos". Concluido este discurso, se leyó el acuerdo de la municipalidad concebido en estos términos: "que se invite al Señor jefe político para que se sirva convocar á los habitantes de esta ciudad con el objeto de que se medite i acuerde alguna medida popular, que nos facilite la consecucion de la paz pública por medios racionales i no por el bárbaro de la guerra que nos devora. Levóse tambien un oficio del Secretario de S. E. el Supremo Director en que contesta al que le pasó la jefatura política participándole el acuerdo anterior de la municipalidad, i manifiesta que le habia sido muy satisfactorio á S. E. Luego dicho Señor hizo ver que la municipalidad de Popayan al dar este paso en favor de la paz, estaba penetrada del mas profundo dolor, por los inmensos males que la guerra civil habia traído á la República i por los que la amenazan aun sino se apela á los medios racionales de una inteligencia i reconciliacion sinceras entre los diversos partidos: hizo tambien presente que el gobierno provisorio de las provincias del Sur tenia un ejército numeroso, compuesto de hombres voluntarios, decididos, esforzados i de un caracter singular para sostener i prolongar la guerra hasta el último trance, como era notorio á todo el vecindario, i como lo conoceria cualquiera que reflexionase un poco sobre la rapidez de los acontecimientos que han tenido lugar en estas provincias, del mes de enero á esta parte: que si el jefe de la administracion prestaba su consentimiento para que el pueblo de Popayan tomase la iniciativa i pudiese llevar adelante una negociacion de paz, lo hacia únicamente por manifestarle su benevolencia, i por no obstarle de su parte los medios de salvacion que todavia le quedan en el

presente naufragio: que el gobierno de Bogotá, sea cual fuere el sistema que haya adoptado al saber los sucesos de esta parte de la República, i por obstinado que esté en llevar adelante la guerra civil, no puede desconocer el derecho que estos pueblos tienen para consultar en paz á su seguridad i conservacion futuras: que sus intereses particulares nada tienen de comun con los del pueblo de Bogotá, ni con los demas pueblos de la Nueva Granada, para que haya de insistirse eternamente en conciliarlos i mantenerlos unidos bajo un mismo gobierno, que no ha podido ni puede convenirles jamas: que la continuacion de esta guerra fratricida i desastrosa no daría al fin otro resultado que la destruccion total de la República i su completa nulidad entre las naciones del globo. Y concluyó exhortando el patriotismo de los Señores concurrentes, á fin de que escogitasen los medios mas adecuados i eficaces para conseguir la paz y tranquilidad tan necesarias á las sociedades humanas i al objeto de su institucion.

Successivamente tomaron la palabra varios individuos de la reunion para manifestar la importancia de la medida que se proponia, como el unico recurso que quedaba á estos pueblos para atajar el torrente de los males que deploraban; i despues de haberse discutido largamente varias proposiciones que se hicieron, quedaron aprobadas por unanimidad de votos las siguientes.

Primera: que se envíe una comision cerca del gobierno de Bogotá con el objeto de que negocié, i concluya una cesacion de hostilidades, á fin de que estas provincias puedan constituirse cuanto antes por sí mismas, en plena libertad, i del modo que mejor les convenga.

Segunda: que se solicite de S. E. el Supremo Director se sirva por su parte negociar una suspension de armas con el jefe que acaso venga mandando algunas fuerzas de Bogotá contra estas provincias, para facilitar el paso á la comision de paz i que ella pueda conseguir su objeto.

Tercera: que la municipalidad de Popayan elija los individuos que deben componer dicha comision, i

Cuarta: que la misma municipalidad comunique á las otras municipalidades de estas provincias el presente acuerdo, para lo que pueda importar en beneficio de la paz pública.

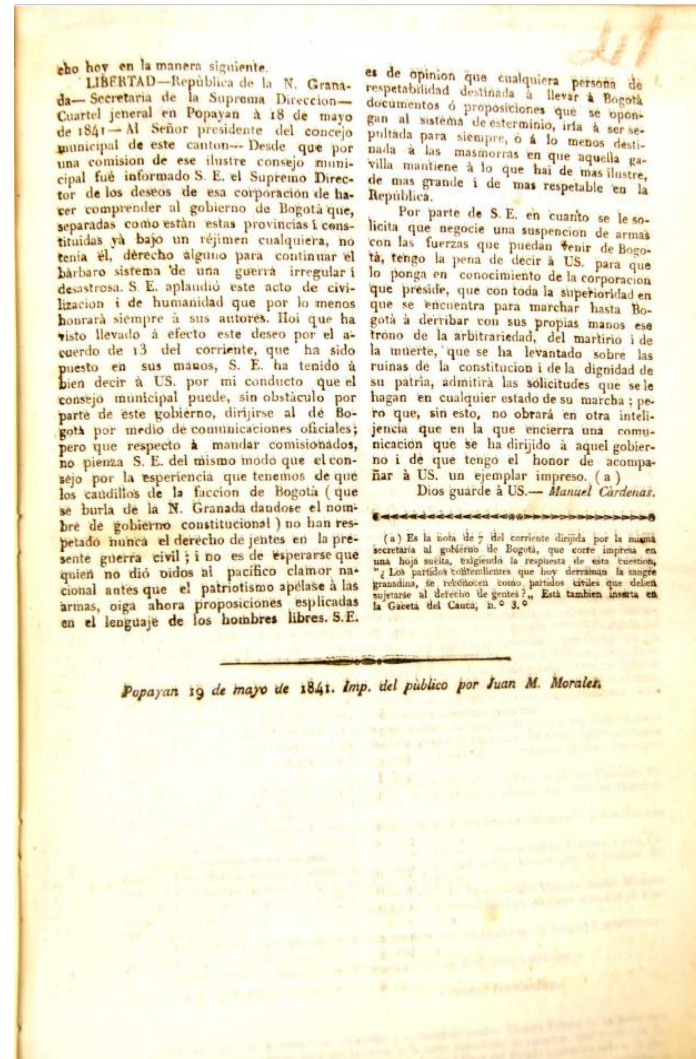
Con lo cual, i no habiendo otro negocio de que ocuparse, el Señor presidente levantó la sesion, i firma esta acta con los demas individuos concurrentes, por ante mí, el Se-

cretario municipal i de la jefatura política que certifico.

El jefe político Juan Antonio Delgado— Dominguo R. Lemos, gobernador del Obispado— El presidente del consejo municipal, Francisco E. Lemos— El juez letrado de hacienda, Domingo Medina— Fernando Baez, cura rector— Manuel M. Muñoz, consejero municipal— Mariano Mosquera, consejero municipal— José Joaquin de la Peña. Manuel Agustin Varela. El administrador de recaudacion, José Pablo Rodríguez.— Manuel E. Arboleda. Tomas Olano. El consejero municipal, Rafael Garcia. Miguel Negret. Blas M. Buchelli. José A. Maya, oficial mayor del Tribunal de apelaciones José Fernandes, recaudador de manumicion. José Marcelino Dominguez, capellan de la division Cauca. Presb. Felix Llanos i Haró. Juan José Fernandez. Manuel A. Dueñas. Vicente Bustamante. Pedro José Nates. Miguel Dueñas. El escribano del número tercero, Antonio Garcia. Santiago Arroyo. Vicente Javier Arboleda. Francisco Delgado, consejero municipal. Manuel Ramos, consejero municipal. Marcelino Hurtado, medio racionero. Asisclo Otero. Manuel María Orosco, vicario jeneral catrehense. Pedro de Ospina, consejero municipal. Manuel José Madridan. Mariano Sanchez. José Rafael Valencia. El escribano del número cuarto, Gerónimo Gaicedo. Camilo Guevara. Manuel José Fernandes de Navia, José María Arroyo, secretario de la gobernacion. Presb. Buenaventura Paz, cura propio de San Antonio de Patia. Miguel Velasco. Fernando Ponton. José Joaquin Sanchez. Nicolas Silva. Bernabé Vidal. Francisco José del Castillo, tesorero dignidad de la Iglesia Catedral. José María Lopez. Miguel S. Valencia. Domingo Rojas. José Joaquin Caldas. Rafael Medina i Areche. Juan B. Lopez. José de Lemos i Hurtado. Manuel María Ayala. Joaquin Esteban Navarrete. Nicolas Balcazar. Juan Francisco Posada. El alcalde de la parroquia, Manuel A. Alvarez Ramires. Manuel Gaez. Pedro Domingo Sosa. Manuel A. Bonilla. Juan A. Ibarra. Manuel M. Rodriguez. José María Mendoza. Juan Manuel Morales. Manuel José Mosquera. Luiz Sanchez. Miguel Vargas. Felipe Santiago Paz.— *Secretario.*

El consejo municipal para dar cumplimiento á lo resuelto por la asamblea, en la proposicion 3<sup>a</sup>, se reunió el día 15 i acordó enviar á S. E. el Supremo Director, una comision de su seno, que le manifestase si acaso por parte de S. E. habria algun inconveniente para que pudiese marchar á Bogotá una diputacion. S. E. respondió á la comision que contestaria al consejo por escrito, i lo ha he-

3.



3. Acta celebrada por los habitantes de Popayán. Fuente: Biblioteca Nacional. [Fondo Anselmo Pineda]. Popayán, 19 de mayo de 1841

Por medio de este ejercicio, los alumnos tendrán un primer acercamiento a las fuentes primarias, lo cual permitirá potencializar habilidades de interpretación, clasificación y manejo de estos recursos, además de dar paso a la consecución de los principales objetivos bajo los cuales se plantea la actividad, siendo éstos los siguientes:

- Reconocer la labor del historiador y a su vez identificar la ‘materia prima’ con la cual los historiadores analizan, interpretan y dan una explicación a los sucesos del pasado.
- Identificar a partir de las fuentes primarias y las distintas posturas allí expuestas, que la historia no se escribe desde una sola mirada, es decir, no se encarga de construir una verdad única, sino que, por el contrario, a partir de diversas visiones de un suceso del pasado es posible comprender y profundizar sobre un mismo hecho desde la mirada de los distintos actores allí involucrados, en últimas “*aprenderá a valorar las fuentes*”.
- Definir que la Guerra de los Supremos no fue una contienda entre dos únicos bandos de guerra, sino que, hubo un grupo de la población que se alejó de ambos extremos, y decidió tomar una postura neutral y pacífica ante los hechos, lo que permite que se ‘rompa’ con la visión tradicional de la Guerra de los Supremos.

Si bien el uso de fuentes primarias para la enseñanza de toda temática dentro de la enseñanza de la historia es bastante complicado debido a los tiempos que hay para desarrollar una clase, y la dificultad para que un profesor logre obtener las fuentes indicadas, se considera fundamental que en algunas de sus clases los profesores hagan uso de las fuentes para atraer la atención del estudiante y así logre una interesante conexión entre la investigación histórica y la enseñanza.

Algunas fuentes que se pueden encontrar de la época que desató la denominada Guerra de los Supremos son:

- Prensa: La prensa resulta ser una de las fuentes primarias esenciales tanto en el aspecto investigativo como en el aspecto didáctico para entender un suceso de la historia. En el caso de la Guerra de los Supremos, el periódico ‘La Nueva Gaceta de la Nueva Granada’ nos permite conocer de primera mano algunas particularidades de la guerra, por ejemplo, el decreto sobre los cierres de los conventos en Pasto y los motivos del gobierno para decretar la orden, o el ingreso de Herrán a la ciudad pastusa y su expulsión por parte de los rebeldes, lo que llevaría a transportar tropas del gobierno para “restablecer el orden en la ciudad de Pasto” dando inicio a la confrontación directa entre gobierno y rebeldes. A continuación, se presenta el ejemplo de la llegada de Pedro Alcántara Herrán a Pasto en septiembre de 1839 narrada desde la Nueva Gaceta de la Nueva Granada:

## PASTO

El general Herran en su marcha para Pasto supo que se disponían en aquella ciudad á recibirlo con alegría i regocijos, porque se habia esparcido allí la noticia de que él iba instruido por el Gobierno para hacerles cuantas concesiones quisiesen. Determinó entonces el General desengañarlos, i les hizo saber que su misión era la de restablecer el orden legal, i que no les haría las concesiones que ellos deseaban. So lo contestó que se sometían enteramente al Gobierno, i en consecuencia marchó á dicha ciudad á donde llegó sin obstáculo.

A los tres días de su llegada principiaron algunos hombres inquietos i discolos que habí allí á difundir alarma i desconfianza en el pueblo, propagando la noticia de que iba á remitirse para Cartajena á todos los que habian tenido parte en la sedición i á procederse á otros actos de severidad. Principió inmediatamente á reunirse en la ciudad jente de los pueblos de toda clase presentándose en grandes grupos, i pidiendo al principio indulto, en seguida subsistencia de los conventos, remoción del Gobernador, i que no se permitiese la entrada de la tropa, que ya suponían próxima. Por la denegacion del General á tales exigencias parecieron concertaron el plan de arrancarle por la fuerza lo que él no les concedía, ó sacrificarlo tal vez á su furor. Quiso entonces el general reunir voluntarios ó treinta hombres i hacerse fuerte en el parque mientras llegaba la tropa; pero no pudo verificarlo porque la parte, no pequeña, de la población amiga del Gobierno i que en nada se ha mezclado, toda habia emigrado i estaba en el canton de Tiquorres con el Gobernador.

En aquellas circunstancias el general Herran, resolvió salir de la ciudad i lo verificó la noche del 16 de agosto, habiendo llegado á la Venta sin novedad. En el camino recibió un posta de los sediciosos renovándose su anterior protesta de su misión. Despues enviaron á donde él una comision con el mismo objeto, la cual no habia llegado á la Venta el 19 que fué el dia en que partió el posta que trajo á esta capital las noticias que anteceden.

El pueblo i los cabecillas de la sedición han quedado aterrados de la firmeza del general Herran, i de la determinacion del Gobierno, que él les anunció, de no concederles nada que mengüe la dignidad de la nacion ni desmoralice la causa de las leyes. Sin embargo el General creia que siempre seria necesario usar de la fuerza para restablecer el orden i someter á la obediencia á aquellos pueblos. A ese fin habia dado órdenes

obediencia á aquellos pueblos. A ese fin había dado órdenes para que sin pérdida de tiempo se moviese de Popayan la tropa que estaba pronta para marchar.

El general Herrán anuncia comunicaciones dirigidas por el correo ordinario, de fecha anterior á las que se han recibido por el posta, á las cuales trae el correo que ha de llegar mañana. En ellas participará algunas particularidades sobre su entrada, permanencia i salida de Pasto, que ahora se ignoran, i de que se dará cuenta en la Gaceta próxima.

Fuente: Gaceta de la Nueva Granada. Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá, 1 de septiembre de 1839

De la misma manera en que fue expuesta la llegada de Herrán a Pasto, se informó el cierre de los conventos en las páginas del periódico de la Gaceta de la Nueva Granada de la siguiente manera:

**DECRETO.**

SUPRIMIENDO ALGUNOS CONVENTOS EN LA PROVINCIA  
DE PASTO, I AFECTANDO SUS RENTAS AL FOMENTO DE  
MILONES I A LA INSTRUCCION PUBLICA.

*El Senado i Cámara de Representantes de la  
Nueva Granada, reunidos en Congreso.*

**DECRETAN.**

Art. 1.º Suprimense los conventos de la Merced,  
Santo Domingo, San Francisco i San Agustín de la



provincia de Pasto, i sus bienes i rentas se destinan a los objetos que expresa este decreto.

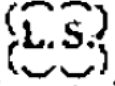
Art. 2.º La mitad de los Inquilos, bienes, rentas i acciones de los conventos expresados se aplican para el sostenimiento de las misiones de Mocoa.

Art. 3.º La cámara de provincia dictará las reglas segun las cuales deben administrarse los bienes i rentas de que se habla en el artículo anterior, i cuidara de que estén suficientemente asegurados.

Art. 4.º Mientras la cámara de provincia adapta las reglas segun las cuales deben administrarse los bienes i rentas de los conventos de Pasto, de que habla este decreto, el gobernador dictará las providencias que se toden para su seguridad.

Art. 5.º El colegio de misiones de San Francisco de Popayan se destina para colegio seminario de clérigos misioneros destinados con preferencia al servicio de las misiones de Mocoa, con sus rentas, bienes i acciones, i con la sola obligacion de satisfacer las cargas que impongan, i de mantener los actuales religiosos durante su vida, los que podran ser empleados en dicho colegio.

Art. 6.º El prelado diocesano expedirá el reglamento económico del colegio seminario de clérigos misioneros, que será aprobado o reformado por el Poder Ejecutivo, oyendo los informes de la cámara de provincia de Popayan.

Dado en Bogotá, a 27 de mayo de 1839.  
 El presidente del senado. *J. M. Gomez.* El presidente de la  
 cámara de representantes. *Lino de Pando*  
 El senador secretario. *José M. Saiz.* El diputado secretario de la  
 cámara de representantes. *Francisco de P. Torres.*  
 Bogotá, a 5 de junio de 1839.  
*Ejecútese i publíquese.*  
 JOSE IGNACIO DE MÁRQUEZ  Por S. E. el  
 Presidente de la República--El Secretario del Interior  
 i Relaciones Exteriores. *P. A. Herrán.*

Fuente: Gaceta de la Nueva Granada. Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá, 5 de junio de 1839.

- Proclamas y decretos: Este tipo de fuentes primarias son muy interesantes de trabajar e interpretar porque nos muestran distintos puntos de vista de la guerra, por ejemplo, se encuentran proclamas y decretos de los bandos enfrentados donde enuncian sus alzamientos armados, los decretos a derogar y sus peticiones al gobierno. Para ejemplificar lo escrito, se presenta una proclama realizada por José María Obando el 20 de abril de 1841 donde decreta algunas medidas frente a la supresión de los conventos de Pasto, estas medidas las enuncia proclamándose como supremo director civil y militar de las provincias del sur.

**CONSIDERANDO.**

- 1º Que es un deber de todo gobierno amparar i proteger las libertades i propiedades individuales i públicas. Que lo es tambien observar i hacer que se observen i cumplan los Canones i disciplina de la Iglesia Católica promoviendo eficazmente, todo cuanto conduzca al fomento de la moral i religion de los pueblos cristianos, cuya suerte le está encargada.
- 2º Que las leyes i decretos dictados por los congresos de Colombia i Nueva Granada sobre supresion de Conventos i restricciones para las profesiones religiosas, no solamente han sido atentatorias a la libertad i propiedad; sino que ademas han producido funestos efectos a la sociedad teniendo en permanente guerra al pueblo contra el gobierno.
- 3º Que las comunidades regulares sirviendo para el fomento de la moral i educacion religiosa de los individuos en particular, examinan a los pueblos por el orden moral que tanto influye en el orden político.
- 4º Que la existencia de dichas comunidades a mas de producir tan benéficas efectos, son tanto mas convenientes, si tambien se consagran a propagar la luz de la fe entre las tribus de indigenas que se mantienen en las tinieblas del error, i que ocupan una gran parte del territorio de la Republica.

**DECRETO.**

- Art. 1º Quedan derogadas todas las leyes i decretos de los congresos de Colombia i Nueva Granada que suprimen los conventos en las provincias del Sur, i hacian restricciones a las profesiones religiosas.
- Art. 2º Se restituyen todos los principales i bienes que perteneciendo a las fundaciones de los conventos, fueron aplicados a otros fines, en virtud de las leyes i decretos de que habla el articulo anterior.
- § Unico El Gobierno solicitará de la Silla Apostólica el privilejio de noviciado para las casas de regulares que existan en la ciudad de Popayan i que antes no tenian, para que de ellos pueda proveerse de religiosos a las casas de regulares que existan en otros lugares de las provincias que me están encargadas.
- Art. 3º Será obligacion de las Casas regulares consagrarse a la educacion pública i al ministerio i ejercicio de las misiones.  
Mi secretario general queda encargado de la ejecucion del presente decreto. Dado en el cuartel jeneral de Popayan a 20 de abril de 1841.

JOSE MARIA OBANDO.

Por S. E. El supremo

Jose Maria Obando general de los ejércitos de la Nueva Granada y supremos director civil y militar de las provincias del sur etc. etc. etc. *Fuente:* Biblioteca Nacional. [Fondo Anselmo Pineda]. 20 de abril de 1841.

Existen otros tipos de fuentes primarias con las cuales se pueden trabajar dentro del aula de clase y que permiten un acercamiento al papel del historiador y a su vez despiertan el interés por

conocer las leyes que regían al país, cómo escribían en la época, las causas bélicas, los acuerdos entre partes, las peticiones, etc., algunos de estos recursos son libros, constituciones, panfletos, hojas sueltas, libros, cartas, documentos oficiales de guerra, caricaturas de la época.

Para el caso de la Guerra de los Supremos, este tipo de fuentes permite que el docente pueda darle explicación e introducirse a comprender el conflicto desde el marco social, pues teniendo en cuenta los ejes analíticos propuestos en el capítulo 1, con este tipo de recursos puede abordar los siguientes ejes: Antecedentes políticos y fin de la guerra, ya que al usar algunos artículos de la constitución de 1832 y de 1843 que son fuentes primarias, el docente junto con los estudiantes pueden interpretar y analizar estas fuentes con el fin de encontrar contradicciones, segregaciones, privilegios, etc., que denotan las leyes expuestas en las constituciones.<sup>47</sup> De esa forma, pueden incursionar en la labor del historiador al analizar este tipo de fuentes, mientras que comprenden las condiciones políticas y legislativas que regían en la Nueva Granada.

Además, con el uso de las fuentes primarias que se presentaron como ejemplo en este subtítulo, es posible explicar el eje analítico ‘proclamas de la guerra’, pues allí se evidencian las posturas y los pronunciamientos hechos por un medio perteneciente al gobierno (La Gaceta de la Nueva Granada) en contraposición con la proclama realizada por José María Obando donde decreta algunas medidas frente al cierre de los conventos y la guerra en general.

---

<sup>47</sup> El análisis de la constitución de 1832 y 1843 se realizó a lo largo del capítulo 1, señalando, exponiendo y analizando aquellos artículos que se consideran problemáticos, segregadores, contradictorios y que benefician a un pequeño grupo de personas de la época. Por tanto, se pueden usar los artículos que se señalan en los ejes analíticos ‘antecedentes políticos y fin de la guerra’ para realizar este tipo de explicación de la Guerra de los Supremos a partir de fuentes primarias.

El contraponer estas diferencias y posturas frente la guerra a partir de fuentes primarias permite que el estudiante conozca varias posturas de la guerra, a medida que comprende que no existe una sola explicación para analizar y estudiar un suceso de la historia.

### **3.2.2 El arte en la enseñanza de la historia**

Para la enseñanza de cualquier acontecimiento del pasado es importante recordar que antes de ahondar en las causas, desarrollo y consecuencias, es necesario primeramente *comprender* para luego *explicar*; comprender significa que es fundamental dentro del proceso de enseñanza contextualizar al estudiante sobre el lugar del suceso y su tiempo en la historia, por tanto, para llegar a explicar las causas y consecuencias de la Guerra de los Supremos, se propone plantear preguntas al estudiante que le brinden la posibilidad de vislumbrar el contexto que se vivió, sus habitantes, problemas y esperanzas. Por ejemplo, preguntas como ¿quiénes habitaban el territorio de la Nueva Granada?, ¿cómo era el país en ese momento?, ¿cómo se diferenciaban los habitantes? ¿Cómo era un día de domingo? ¿Cómo eran los colegios? ¿Las guerras del siglo XIX eran muy diferentes a las que ocurren en el presente? ¿Hay similitudes, continuidades o rupturas? Preguntas como estas, permiten que el estudiante se contextualice del momento en que ocurrió la guerra y a su vez, tenga un marco de referencia para entender la explicación sobre el suceso acontecido.

**Actividad:** A partir de este recurso y de los interrogantes anteriormente mencionados, se les propondrá a los estudiantes que realicen una pintura o representación gráfica (dibujo) en la cual expongan cómo se imaginan las condiciones sociales, geográficas, de vestimenta, grupos poblacionales, formas de interactuar, las viviendas, las calles, etc., de la época. Posteriormente se realizará una socialización en la cual los estudiantes argumenten las razones por las cuales

ilustraron y caracterizaron las personas y lugares de la manera que lo hicieron y no de otra, conociendo sus nociones y habilidades de retrospección respecto al tiempo histórico que se trabaja. Añadido a esto, se hará muestra de algunas laminas artísticas de la expedición corográfica que ponen en evidencia las condiciones bajo las cuales vivían los hombre y mujeres del pasado, permitiendo realizar una comparación entre el trabajo de los estudiantes y las imágenes expuestas.

Los cuadros costumbristas ofrecen un escenario para que los estudiantes puedan representar la atmosfera que se vivía en ese tiempo y trasladarse allí. Es necesario señalar que para el año de 1832-1843 no hay un número considerable de obras que nos dejen ver cómo era la Nueva Granada en su momento, por tanto, se hace uso de obras de arte digitalizadas del año de 1850 a 1860, siendo la primera documentación gráfica de cómo eran las distintas zonas del país en su momento.



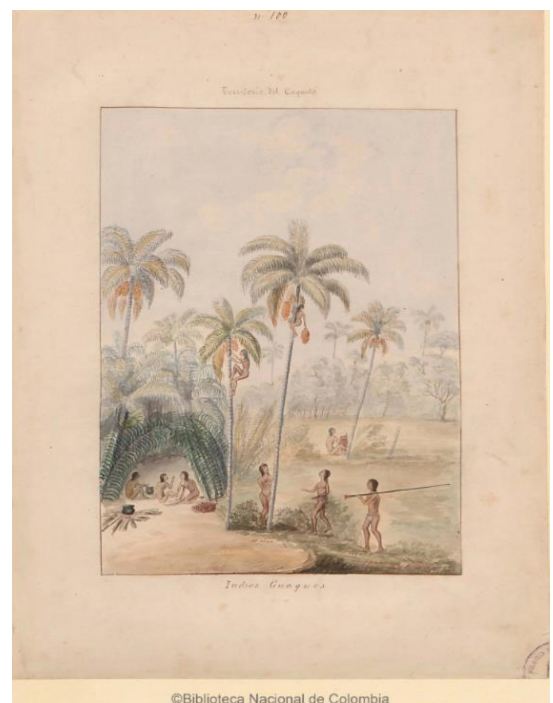
*Título:* Entrada a Bogotá por San Victorino i vista lejana de los nevados del Tolima, Quindío, Santa Isabel, Ruíz i Mesa de Herveo, provincia de Bogotá. *Fuente:* Biblioteca Nacional. *Autor:* Manuel María Paz, (1855). Acuarela sobre papel; 36x24 cm.



*Título:* Lavadoras de oro, río Guadalupe. Medellín.  
*Fuente:* Biblioteca Nacional de Colombia. *Autor:* Price, Henry (s.f). Acuarela sobre papel. 28x 20 cm.



1



2



3

1. *Título:* Habitantes notables, provincia de Tundama. *Fuente:* Biblioteca Nacional de Colombia. *Autor:* Fernández, Carmelo, (1851). Acuarela sobre papel; 21x 31 cm.

2. *Título:* Indios Guaques, territorio del Caquetá. *Fuente:* Biblioteca Nacional de Colombia. *Autor:* Manuel María Paz (1857). Acuarela sobre papel; 24x 32 cm

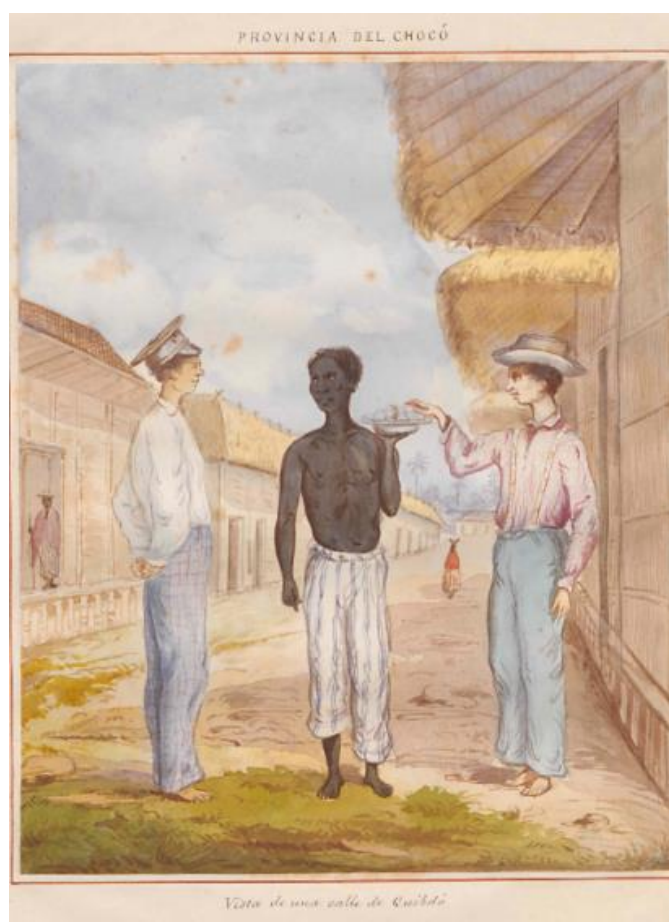
3. *Título:* Campesinos de Cali, provincia de Buenaventura. *Fuente:* Biblioteca Nacional de Colombia. *Autor:* Manuel María Paz. (1853). Acuarela sobre papel; 31x24 cm

Al hacer uso de este tipo de fuentes, se espera que el estudiante se sienta atraído por la forma en que se le presente la historia (en este caso laminas históricas), además que *aprenda a formular hipótesis* o suposiciones respecto a los cuestionamientos o preguntas guadoras, así tendrá una idea respecto al momento histórico que se trabaja, y consigo le dará una entrada para comprender y lograr construir explicación sobre las causas y consecuencias de la guerra.

Apoyándose en las obras de arte, también es posible llevar a que los niños *aprendan a analizar* fuentes primarias y asimismo se introduzcan en la cotidianidad de los hombres y mujeres que habitaron la Nueva Granada, conociendo a qué actividades se dedicaban, su forma de vestir y



los lugares que habitaban, la relación con el espacio y los trabajos forzosos a los que por muchos años fueron obligados a ejercer. La idea de analizar este tipo de fuentes gráficas es promover en el estudiante las capacidades interpretativas y argumentativas, además de que fortalezca su capacidad de observación, para que en conjunto pueda extraer la información que está latente en este tipo de fuentes. Para dicho cometido, se exponen algunas obras que tengan el potencial para ser analizadas.



*Título:* Vista de una calle de Quibdó. *Fuente:* Biblioteca Nacional. Manuel María Paz. (1853). Acuarela sobre papel; 24x30 cm



*Título:* Camino de Nóvita en la montaña de Tamaná.  
*Fuente:* Biblioteca Nacional. Manuel. María Paz, (1853).  
Acuarela sobre papel; 24x32cm.



*Título:* Río Negro. *Fuente:* Biblioteca Nacional  
Henry Price, (1852). Acuarela sobre papel; 15  
x27cm.

Asimismo, a través de estas fuentes iconográficas y teniendo en cuenta el eje analítico del capítulo 1: ‘Dinámicas sociales’, se pueden realizar preguntas que permitan enseñar este eje analítico, además de que motive a los estudiantes por encontrar los detalles, para luego establecer relaciones generales, en otras palabras, es partir de lo particular a lo general. Por ejemplo, ¿qué actividades realizan los personajes?, ¿qué objetos usan?, ¿qué características presenta el espacio donde habitaban? ¿hay desigualdad social? ¿cómo creen que era el trato que se tenía sobre las comunidades indígenas y negras para ese momento? Entre muchos otros cuestionamientos que lleven a que los estudiantes apliquen el proceso mental inductivo para que puedan trasladarse a la totalidad del contexto y así encontrar información relevante, preguntándose si lo que allí se

evidencia (enfaticando en los tratos a comunidades indígenas y negras) sigue sucediendo en la actualidad y de ser así, qué alternativas de solución se plantean frente a esto, todo ello en aras de ayudar a entender los problemas humanos fundamentales. Es de esta manera, que el arte se articula de forma llamativa y significativa con la historia para lograr incentivar a los alumnos a estudiar los hechos del pasado y simultáneamente ponerse en la labor del historiador.

La inexistencia de fuentes iconográficas de la Guerra de los supremos, lleva a que el docente busque y encuentre la manera en que el estudiante se familiarice con la época a pesar de los inconvenientes que se presenten, por ello, puede hacer uso de imágenes que, si bien no corresponden a la guerra en particular, sirven para ejemplificar cómo podría llegar a ser una guerra en el siglo XIX en términos de pertrechos, armas, escenarios del conflicto, las personas involucradas en la guerra, etc. Para el caso de la Guerra de los Supremos, al no tener fuentes primarias ilustrativas, podría optarse por fuentes iconográficas como las que se presentan a continuación, pues allí es posible ver esas particularidades de la guerra que son de suma importancia conocer y despiertan el interés del estudiante. En este caso se presenta una imagen de la Batalla de Boyacá, que si bien no es la guerra que se trabaja en este trabajo, permite acercarse a cómo se desarrolló una guerra en el siglo decimonónico, ya que nos permite observar las armas, actores sociales, vestimentas, y escenario en que se desarrolló este conflicto que igualmente fue en el siglo XIX.



Título: *Batalla de Boyacá en la guerra de independencia*. Fuente: Banco de la República, La batalla de Boyacá en la biblioteca virtual. Bogotá, (2019).

### **3.2.3 Mapas cartográficos**

El uso de mapas dentro de la enseñanza de la historia de la guerra es primordial, ya que nos permite analizar los cambios que ha sufrido el espacio con el tiempo, además que nos lleva a comprender cómo desde la presencia de un río, un cañón, un volcán u otras geoformas, se pueden explicar y comprender las actividades económicas, sociales y culturales que se desarrollan dentro de la sociedad. El uso del mapa como material de clase, permite que el estudiante se ubique espacialmente, facilitando la comprensión de la temática trabajada y generando un proceso interdisciplinar entre la historia y la geografía.

Los mapas cartográficos además de llevarnos a entender el espacio que actualmente habitamos también posibilitan que se estudie cómo era nuestro territorio y sus divisiones político administrativas años atrás, por ello, es necesario que se logre un contraste entre mapas actuales e

históricos, esto con el fin de lograr un análisis profundo sobre los mapas y sacarle el mayor provecho posible.

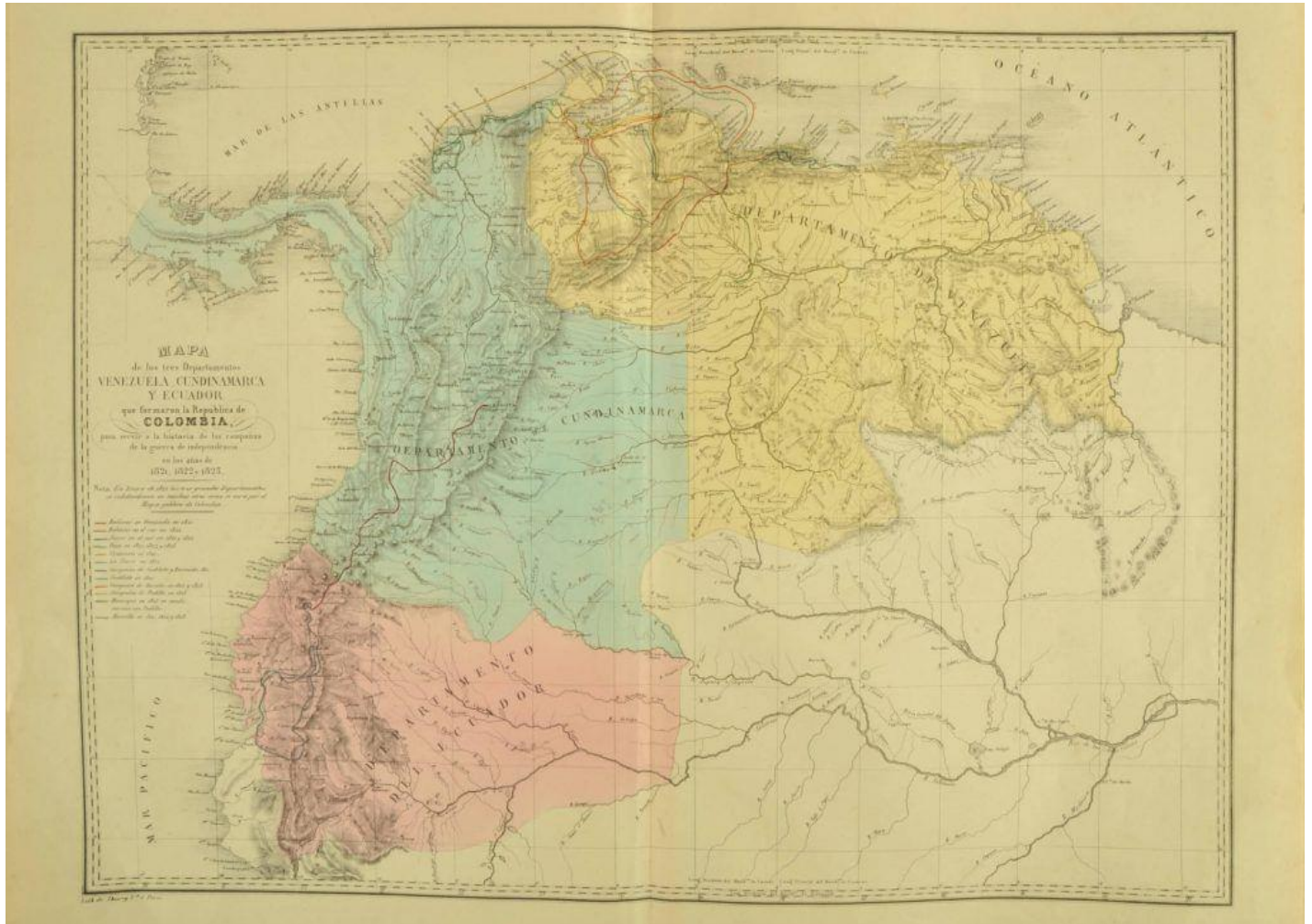
Para un análisis de mapas históricos en el ámbito escolar, nos basamos en las pautas propuestas por el historiador Enrique Modariellos (1994), en tanto que: Primero, se realiza una observación y lectura atenta del mapa, en donde se debe leer detenidamente el encabezado del mismo, identificado el título, las convenciones que expone, los límites geográficos y las fronteras definidas. Posteriormente, se identifica la topología del mapa, esto es, determinar si es un mapa político, físico, social, económico, demográfico, cultural, etc. Tercero, se debe analizar el mapa. Para ello debemos profundizar en un análisis de los elementos que nos muestra el mapa, esto es, indagando sobre lo que nos expone las convenciones, tratando de encontrar vínculos entre lo geográfico y los procesos históricos que se gestaron en este espacio. Finalmente, hay que dar cuenta del momento histórico que se plantea en el mapa, para ello es fundamental “referirse a sucesos, personajes, procesos e instituciones que no aparecen en el mapa pero que, sin embargo, fueron las fuerzas configuradoras de esa realidad espacial tal y como aparece en el mapa” (Modariellos, 1994, pág. 120), así, la historia con sus continuidades y cambios es la que permite una explicación profunda sobre la forma en que se encontraba las divisiones y límites territoriales para ese momento y la forma en que se encuentra ahora. Por último, cabe recalcar que es importante realizar una comparación entre los mapas históricos y los actuales, esto con el fin de que el estudiante evidencie la configuración que ha tenido el espacio con el tiempo, intentando generar un puente entre pasado-presente, logrando comprender el espacio que habita y las dinámicas que allí se llevan a cabo.

Para una enseñanza de la Guerra de los Supremos desde la mirada social en que se fundamenta en este trabajo, los mapas cumplen una labor esencial respecto a varios puntos: En primera medida, un mapa histórico lograría mostrarnos cómo estaba configurado nuestro territorio anteriormente; permitiría visualizar las fronteras y los límites geográficos que tenía nuestro país para el año 1832-1843, posibilitando así la enseñanza del eje ‘Antecedentes políticos’ en tanto la soberanía del país y su relación con los países que hacían parte de la Gran Colombia (Ecuador y Venezuela). En segundo lugar, a partir de un mapa histórico se da la oportunidad de observar cómo estaba dividido territorialmente el país, identificando las distintas provincias que componían al país en el momento.

**Actividad:** Respecto al uso de mapas para la enseñanza de la Guerra de los Supremos, se puede enseñar el eje ‘Levantamientos de las provincias’, de manera que el estudiante ubique las provincias alzadas en armas y de acuerdo a ello pueda evidenciar respecto a la topografía, límites, posición geográfica, etc., las causas de guerra desde un índole económico, social, político que cada región expresó al gobierno, y de este modo *aprender a preguntarse sobre los hechos del pasado*. Finalmente, el uso del mapa lleva a profundizar sobre el eje analítico de ‘Intervención extranjera’, intentando plasmar y reconocer en el mapa los distintos lugares que el presidente Flores intentó anexar a Ecuador y las razones por las cuales se interesó en dichos territorios.

Para darle un uso adecuado a este recurso didáctico, es necesario proponer mapas que permitan que el estudiante logre leer e interpretar las distintas configuraciones que el espacio ha tenido a lo largo del tiempo, para ello, se presentan mapas que muestren cómo fue cambiando el territorio de la actual Colombia en términos político-administrativos, de manera que se logre una

relación de la explicación histórica con la explicación geográfica. Para ejemplificar lo anterior, se exponen algunos mapas históricos que muestran esas configuraciones espaciales del territorio colombiano y su relación con la propuesta de explicación de la Guerra de los Supremos



Título: *Mapa de los tres departamentos Venezuela, Cundinamarca y Ecuador que formaron la República de Colombia para servir a la historia de las campañas de la guerra de independencia en los años 1821, 1822 y 1823.* Fuente: Banco de la República de Colombia. Agustín Codazzi, (1840).

Este mapa fue realizado por el ingeniero Agustín Codazzi para el año 1840 con el fin de conmemorar las guerras de independencia de 1821, 1822 y 1823 de acuerdo a los tres departamentos que formaron en su momento la Gran Colombia. Si bien el mapa no muestra detalles sobre la Guerra de los Supremos, sí permite evidenciar cómo en los años mencionados nuestro país se encontraba conformado por 4 países que actualmente tienen su propia soberanía (Ecuador, Colombia, Venezuela y Panamá). De igual forma se muestra que para el momento no existía una delimitación clara entre los países nombrados anteriormente, pues más allá de los colores que la diferencian, hay lugares que actualmente pertenecen al territorio colombiano y en el mapa se muestran como parte de otro país, por ejemplo, la península de la Guajira hace parte de Venezuela y la zona sur occidental que actualmente es el Amazonas está dividido entre Ecuador y Colombia. Con este mapa el docente puede realizar interrogantes al estudiante sobre el motivo por el cual estos territorios pertenecen a otro país, qué información encuentra según las convenciones expuestas, por qué no son claros los límites tal y como los conoces actualmente. Esto llevará a que se generen dudas en los estudiantes frente a los procesos espaciales e históricos que ha tenido el territorio colombiano y ahí es donde entrará la historia a darle respuesta a estas preguntas desde el marco de las convulsiones y diferencias políticas que se presentaron en los inicios de la República provocando la desintegración de la Gran Colombia y el surgimiento de la Nueva Granada, dando la ocasión para adentrarse a conocer los inicios de la República, y con ello, a la Guerra de los Supremos.





Título: *Carta de la Nueva Granada dividida en provincias, 1832 a 1856: uti- Possidetis de 1810.* Fuente:

Banco de la República. Autor: Manuel María Paz con base en las observaciones de Agustín Codazzi.

(1889).

A partir de este mapa es posible realizar una comparación entre las configuraciones espaciales que comprenden los años 20 del siglo XIX, (siendo la delimitación temporal que está presente en el mapa número 1) y la configuración de los años 30 y 50 del siglo XIX. Por medio de este mapa, es posible identificar la división político-administrativa de la Nueva Granada, conociendo las provincias que componían en su momento al país, además de la extensión territorial con la que contaba para ese momento.

Añadido a ello, es posible evidenciar los límites del país, teniendo en cuenta que para el año 1832 se había desintegrado la Gran Colombia, y, por tanto, Venezuela, Ecuador y La Nueva Granada eran independientes y por ello tenían una delimitación territorial fundamentada en el Utis Possidetis de 1810. Haciendo uso de este recurso didáctico para la enseñanza de la Guerra de los Supremos, es claro que, por medio de este último mapa, se contextualizará y ubicará espacialmente al estudiante frente a la forma en que administrativamente se encontraba el país, en este caso, a través de provincias, siendo éstas las que se alzaron en armas contra el gobierno durante la contienda armada.

A través de este recurso, también es posible ubicar al estudiante respecto a los lugares más sobresalientes de la guerra, por ejemplo, la provincia de Pasto, Popayán, Barbacoas, Túquerres, Quito; esto con el propósito de que se ubique espacialmente y así logre relacionar el por qué se le facilitó en términos de cercanía territorial por medio terrestre y marítimo al presidente Juan José Flores intentar anexar un vasto territorio del sur de la Nueva Granada a Ecuador, es decir, con el mapa de la época, acompañado de la explicación histórica de los intereses de Flores por quedarse con territorio neogranadino (tal y como se explicó en el capítulo 1 ), se puede lograr una formación integral e interdisciplinar entre estas dos disciplinas, pues es un recurso visual que permite que en paralelo a la explicación histórica, el docente exponga diferentes situaciones de la contienda, por

ejemplo, las rutas que tomaron los bandos de guerra, las lejanías entre las provincias con la ciudad de Bogotá, la economía de las provincias, la cercanía al océano y al mar, y una serie de particularidades que facilitarían enseñar los ejes analíticos tales como ‘intervención extranjera’ y ‘levantamientos de las provincias’.

### **3.2.4 Empatía Histórica**

La última estrategia a tener en cuenta en esta reflexión para una enseñanza de la Guerra de los Supremos y de la historia en general, es la empatía histórica. Para adentrarnos a explicar cómo usar esta estrategia, primero es necesario señalar qué se entiende por empatía histórica. Según Doñate y Ferrete (2019), “la empatía histórica es la habilidad para comprender los marcos de referencia de los personajes históricos [con base] a hechos y acontecimientos históricos, sin tratar de identificar o simpatizar con sus sentimientos” (pág. 2), o sea, es situarse en el contexto del suceso histórico intentando comprender el comportamiento y las mentalidades de los personajes históricos. Esta estrategia de enseñanza de la historia es interesante porque cobija un estudio racional y de emotividad hacia un suceso del pasado. Por tanto, el estudiante intenta “imaginar qué podría haber sentido un personaje histórico determinado” (Doñate y Ferrete, 2019, pág. 3), de acuerdo a una eventualidad precisa. Para el desarrollo de esta estrategia, es necesario que antes de plantear actividades a realizar, se contextualice el suceso que se estudia, abordando y dando a conocer cómo era el sistema de creencias de las personas para ese momento, la situación social, el tipo de gobierno, y demás características que ayuden a que el estudiante se familiarice con el pasado.

**Actividad:** Para llevar a cabo esta estrategia, es importante que el profesor proceda a explicar los contenidos a enseñar, es decir, debe haber un acercamiento sobre la temática a trabajar,

por ejemplo, en la Guerra de los Supremos es necesario que los estudiantes conozcan a qué evento de la historia de Colombia se conoce con ese nombre, cuáles son sus características fundamentales, qué se entiende por guerra civil, cuáles fueron las motivaciones, intereses, discusiones y objetivos que movilizaron a las gentes a que ingresaran en la guerra, puesto que más allá de ser una guerra que se fragua en las elites políticas, quienes asumen la guerra en la práctica son los soldados y los campesinos obligados a empuñar las armas.

Esto se debe desarrollar para que el estudiante sepa sobre los hechos que vivieron los personajes de la historia que más adelante van a comprender. Además de lo anterior, es fundamental que el objetivo que se busca sea claro, por ejemplo, en este trabajo se busca explicar la historia de la Guerra de los Supremos desde una mirada social, basándonos en la concepción que Joan Páges (2007) rescata de Joseph Fontana respecto a qué historia se debe enseñar; este último señala que se debe “elegir los grandes problemas que afectan a los hombres y a las mujeres que viven en sociedad , que es el sujeto del que se ocupa la historia” (p. 10), en ese sentido sabemos que existieron y existen problemas que aquejan a las distintas sociedades de la historia, por tanto hay que buscar esos inconvenientes que afectaron a un gran número de la población que se vio inmersa en la Guerra de los Supremos y que aún están presentes, como por ejemplo, la exclusión social, la estigmatización, el olvido, la falta de representación, y la falta de oportunidades, siendo éstas algunas de las circunstancias y las razones bajo las cuales fundamentamos que gran parte de los sectores populares se levantaron en armas, pues creemos que más allá de una disputa entre la élites y una guerra fundamentada en la continuación de la política, esta guerra civil es una clara muestra de los complejos problemas sociales, económicos, políticos, educativos que vivían los

hombres y mujeres de la época, siendo la guerra una de las tantas formas que encuentran las personas del pasado y el presente para conseguir sus objetivos e intereses.

Estos problemas han estado acompañando por años de historia a la mayoría de las personas de los sectores populares, entre los que se encuentran comunidades indígenas, afros, campesinos, e incluso las mujeres. (el reflejo de estas situaciones fue expuesto en el capítulo 1 de este trabajo). Por tanto, tomar este tipo de problemas como medio para enseñar la historia y así tener un marco de reflexión sobre nuestros problemas del presente, llevará que el estudiante pueda tener una formación integral y entienda del por qué se gestaron y aún se ven en la actualidad procesos y proyectos de reivindicación como las luchas feministas, las mingas indígenas, los paros estudiantiles, paros campesinos, etc.

Tomando en consideración lo anterior, las actividades a desarrollar para trabajar la empatía histórica deben buscar que el estudiante piense el cómo actuaría en cierto momento de la historia teniendo en cuenta el contexto y la situación en que vivían los personajes, para esto el profesor puede plantear una situación en específico y los alumnos deben imaginarse en ella, expresando por medio oral o escrito su forma de actuar teniendo en cuenta los factores que pueden influir en las decisiones a tomar. En el caso de la guerra, podría plantearse una situación en que los estudiantes son habitantes de la ciudad de Pasto, devotos de la religión católica y defensores del orden estatal. Un día el gobierno dictamina el cierre de los conventos religiosos de su ciudad de los cuales recibían ayudas y eran los únicos espacios para ir a misa. La pregunta o el interrogante que guie la actividad buscaría saber qué decisión tomarían frente a este dictamen, teniendo en cuenta que son devotos religiosos, pero a su vez defensores del orden estatal. En esta actividad también se pueden

presentar las razones por las cuales el gobierno decidió cerrar los conventos, esto con el fin de que exista una disposición por entender otros puntos de vista y un análisis de fuentes.

Este tipo de actividades, fomentan un estudio del pasado desde distintas miradas de un suceso histórico, además de comprender que “las personas del pasado no solo vivían de forma diferente, sino que también pensaban y creían con otros sistemas de valores.” (Sáiz, 2013, pág. 4). Con este tipo de estrategia, los alumnos tendrán un papel activo en el proceso de construcción de conocimiento tal y como lo expresa los fundamentos del constructivismo, y asimismo reflexionarán respecto a los problemas humanos de la actualidad, buscando formas alternativas y democráticas para encontrarle una solución, esto pensado desde la pedagogía crítica. De igual manera sentirán que son parte de una sociedad heterogénea y por tanto es importante reconocer la presencia, la voz, la participación y el pensamiento del otro, en aras de construir un mundo democrático, justo, ético, desde la solidaridad y el respeto por uno mismo y el otro.

## **CONCLUSIONES**

El presente trabajo se desarrolló en miras de profundizar en un acontecimiento del pasado de nuestra historia, de modo que su estudio e investigación permitieran aportar tanto al campo disciplinar respecto a la historia del siglo XIX de Colombia, como al campo didáctico y pedagógico sobre la enseñanza de la historia.

Respecto a la descripción y profundización de la temática, podemos concluir que la Guerra de los Supremos fue un evento de la historia de Colombia de gran importancia, porque a partir de su estudio se puede llegar a conocer las distintas problemáticas y complejidades a los cuales se vieron enfrentados la sociedad del siglo XIX por consolidar una idea de república. Añadido a ello, podemos concluir que por medio del presente estudio, se pueden evidenciar los debates y los problemas que aquejaron a los hombres y mujeres del pasado desde distintas esferas de la sociedad, por ejemplo, desde el campo educativo, de representación política, económico, social, religioso, de soberanía, que nos llevan a conocer nuevas causas y consecuencias respecto a la contienda armada.

El estudio de este suceso del pasado a partir del enfoque de la historia social llevó a complejizar su desarrollo y explicación histórica, al punto que se logró visualizar cómo los sectores populares efectivamente son un eje importante para conocer de mejor manera el desenvolvimiento de la guerra, ya fuese porque tuvieron distintas razones para sublevarse al gobierno de turno o porque efectivamente se vieron involucrados en la acción directa. Por lo tanto, su incidencia dentro del suceso histórico es muy importante, porque como se logró demostrar, existían múltiples razones para que la población en general apoyase el inicio del levantamiento armado en Pasto y al mismo tiempo participaran en desarrollo de ésta en otras regiones del país, de manera que, sin su

participación e involucramiento en la contienda, no se hubiese gestado la guerra. Este tipo de consideraciones son las que nos lleva a argumentar la tesis de que la Guerra de los Supremos no tiene su única causa en el levantamiento de masas a raíz del cierre de los conventos religiosos en la ciudad de Pasto, y que su desarrollo no se dio únicamente por los intereses que buscaban los denominados caudillos regionales, sino que, por el contrario, existían una serie de razones que llevaron a las personas del momento a ver la guerra como el mecanismo perfecto para hacerse escuchar, visibilizar y reivindicar sus derechos como ciudadanos pertenecientes de un país.

Referente a los pedagógico y didáctico, se puede concluir que las formas de enseñar la historia en Colombia han variado con el tiempo, sin embargo, es necesario seguir profundizando y consultando en los distintos aportes desarrollados por la pedagogía, la didáctica y las demás disciplinas sociales, esto con el fin de lograr una enseñanza interdisciplinar de la historia que se apoye y nutra de metodologías y recursos empleados desde otras disciplinas, llevando que el estudiante se enriquezca de un conocimiento integral y asimismo vea atractivo el estudio sobre el pasado.

La enseñanza de la guerra en un país como Colombia podría ser sumamente relevante para asumir junto con los estudiantes un papel reflexivo y crítico respecto a nuestra realidad, por lo que se concluye la necesidad de seguir adentrándose en esta temática, ya que como se evidenció a lo largo del trabajo, no existe una manera específica y veraz de enseñar la guerra, puesto que esto depende del contexto y el grupo poblacional con el que se desee estudiar, por tanto es necesario que el docente interesado por esta temática, identifique la manera más “adecuada” para abordar la misma. Para ello es indispensable tener en cuenta los fundamentos que guían la enseñanza de la



historia, siendo los enfoques pedagógicos, el área del saber y la didáctica de la historia los componentes que, de forma articulada, permitirán ahondar hacia una enseñanza de la Guerra de los Supremos de forma interdisciplinar, holística, integrada, social; que lleve que el estudiante sea el eje creador del conocimiento histórico y al mismo tiempo quien se interese por los su realidad inmediata, atreviéndose a reflexionar y tomar acciones frente a los distintos problemas sociales, económicos, educativos, políticos, ecológicos, etc., que se presentan en este momento.

Así mismo, se concluye que existen diversas estrategias o recursos que pueden relacionarse de forma idónea con la historia, por ejemplo, por medio de las fuentes primarias el estudiante adoptará una visión distinta de la historia, ya que tomará el papel del historiador y así comprenderá cómo es el proceso mediante el cual se desarrolla la historia, logrando analizar fuentes, clasificándolas, formulando hipótesis y preguntándose sobre los hechos del pasado, lo cual genera que el estudiante comprenda que un suceso de la historia tiene diversas causas, consecuencias y formas de ser estudiado. Otro recurso importante es el arte, que junto a la historia generan un puente entre el pasado y el presente, permitiendo que a través de una fuente de tipo iconográfica los estudiantes reconozcan las formas en que vivían, trabajaban, se vestían y se relacionaban las sociedades del pasado. Todo esto es posible gracias a la relación imprescindible entre tiempo y espacio, siendo así los mapas cartográficos un recurso sumamente importante y necesario para analizar la historia, porque otorgan la oportunidad de visualizar cambios espaciales que se han venido dando con el tiempo en un lugar específico, además que posibilita la comparación de un mismo lugar en distintos tiempos de la historia, llevando a un análisis profundo sobre las formas en que el humano se ha desarrollado a través del espacio y el tiempo. Por otro lado, la empatía histórica es un recurso novedoso y sumamente interesante para trabajar en la historia, porque

permite que el estudiante se sitúe en una situación específica de la historia, comprendiendo las razones por las cuales actuaron de cierta manera los sujetos del pasado, todo esto desde un marco de la afectividad y la cognición, una dualidad interesante entre la ética y la historia.

Como conclusión, el trabajar con el constructivismo y la pedagogía crítica llevan que el estudiante sea visto como un agente transformador de la sociedad, a partir de la reflexión y la crítica sobre las distintas situaciones problémicas del mundo, por lo tanto, es un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y creador de conocimiento.

## Referencias Bibliográficas

### I. Fuentes primarias:

Constitución política del Estado de la Nueva Granada de 1832.

Constitución de la República de la Nueva Granada de 1843.

[Fondo pineda], “Acta celebrada por los habitantes de Popayán”, Popayán, 19/05/1841.

-----, “Bravos e ilustres hijos de Bogotá i sus llanuras”, Bogotá, 24/11/ 1840.

-----, “El gobernador de la provincia a sus conciudadanos”, Bogotá, 21/10/1840.

-----, “Escitacion patriótica”, Bogotá, 31/10/1840.

-----, “Gaceta de la Nueva Granada”. Bogotá, 5/06/ 1839.

-----, “Gaceta de la Nueva Granada”. Bogotá, 1/09/1839.

-----, “Jose Maria Obando general de los ejércitos de la Nueva Granada y supremos director civil y militar de las provincias del sur etc. etc. etc”, 20/04/1841.

-----, “Juan José Neira a sus conciudadanos”, Bogotá, 15/05/1840.

-----, “Pronunciamiento”, Popayán, 11/04/1841.

-----, “Pronunciamiento de los padres de familia de esta ciudad, desconociendo la actual administración de la Nueva Granada y declarando la provincia de Cartagena en Estado soberano”, Cartagena, 21/10/1840.

-----, “Representación elevada al presidente de la República por varios ciudadanos de esta capital ofreciendo sus personas i bienes para cooperar al sostenimiento del orden”, Bogotá, 31/01/1840.

-----, “Tomás Cipriano de Mosquera en jefe del ejército de operaciones del sur. A los habitantes de la provincia de Popayán”, Garzón, 16/05/1841.

## II. Libros

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *“La enseñanza de la historia en el ámbito escolar, Informe de Estudio”*. Dirección de formación docente e innovaciones pedagógicas. Bogotá., Colombia.
- Betancourt, D. (1993). *“Enseñanza de la historia a tres niveles”*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Mesa Redonda.
- Casanova, J. (2003). *La historia social y los historiadores ¿cenicienta o princesa?*, Barcelona, España: Crítica.
- Clausewitz, K. (2016). *De la guerra*, Caracas, Venezuela, Universidad Militar Bolivariana de Venezuela: Fondo Editorial Hormiguero.
- Fontana, J. (2006). *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?*, Bogotá, Colombia: Editorial Pensamiento crítico.
- García, R y Parra, J.M. (2010). *Didáctica e innovación curricular*, Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- González, F. (1993). *Para leer la política*. Bogotá, Colombia: Cinep.

- González, F. (1997). *Poderes enfrentados. Iglesia y Estado en Colombia*, Bogotá, Colombia: Cinep.
- Hensel, F, Ortega, F y Chicangan Y. (2011) “*El pasado como posibilidad, el ciudadano y lo político*”. *Del dicho al hecho, 200 años de la independencia y ciudadanía* Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura
- Hobsbawn, E. (1997). *Sobre la historia*, Barcelona, España: Crítica.
- Kragh, H. (2007). *Introducción a la historia de la ciencia*, Barcelona, España: Crítica.
- Kocka, J. (1986). *Historia social: concepto, desarrollo, problemas*. Barcelona, España: Alfa Alemanes.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Melo, J. (1982) *La evolución económica de Colombia 1830-1900 en Manual de historia de Colombia*. Bogotá, Colombia: Procultura
- Modariellos, E. (1994). *El oficio del historiador*, Madrid, España: Siglo XXI editores.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*, Mérida, España: Junta de Extremadura.
- Prats, J; Prieto, R; Santacana, J; Souto, X; Trepal, Cristófol. (2011). *Didáctica de la Historia. Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona, España: Graó.
- Ponce, A. (2003) *La rebelión de las provincias. Relatos sobre la revolución de los conventillos y la Guerra de los Supremos*. Bogotá, Colombia: Intermedio Editores.

- Rodríguez, S. (2014). “*Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia.1990 - 2011*”. La investigación en enseñanza de la historia en América Latina. Editorial: Universidad pedagógica Nacional de México. pp. 109 – 154.
- Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá. (2004) *Universidad Nacional de Colombia, Instituto para la investigación educativa y desarrollo pedagógico (IDEP)*. Bogotá, Colombia.
- Rutas pedagógicas para la enseñanza de la historia en Colombia. (2011). *Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto para la investigación educativa y desarrollo pedagógico (IDEP)*. Bogotá, Colombia.
- Saavedra, L y Saavedra, S. (2013). Entre lo deseable y lo realizable: Didáctica, currículo y evaluación. En *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*, Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, G. (1990). *Guerra y política en la sociedad colombiana. En Análisis político*, Bogotá, Colombia: Instituto de Estudio Políticos y Relaciones Internacionales.
- Schmitt, C. (2009). *El concepto de lo político*, Madrid, España: Alianza Editorial.
- Tirado, A. (1976) *Aspectos sociales de las guerras civiles en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Andes.
- Tirado, A. (1982). *Guerras civiles en Manual de historia de Colombia*. Bogotá, Colombia: Procultura.
- Uribe M, López L. (2006). *Las palabras de la Guerra. Un estudio sobre las memorias de las guerras civiles en Colombia*. Medellín, Colombia: Editores La Carreta.

- Vega Cantor, R. (1998). *“Historia: conocimiento y enseñanza, La cultura popular y la historia oral en el medio escolar.* Bogotá, Colombia: Colección pedagogía siglo XXI.
- Vesga Dávila, S. (2010). *“José María Vesga: el prócer tolimense”.* Ibagué, Colombia: Academia de historia del Tolima.
- Zuluaga, F. (1997). *“La Guerra de los Supremos en el suroccidente de la Nueva Granada”.* Las guerras civiles desde 1830 y su proyección en el siglo XX. Bogotá, Colombia: Ministerio de cultura.

### III. Tesis de grado

- Benítez, M. (2016). *“La guerra como problema en la enseñanza de la historia en la escuela”* [tesis de maestría, Universidad Javeriana Bogotá] Repositorio institucional U. Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/21068>

### IV. Artículos (Digitales)

- Ahern, E. (1991). “El desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850”. *Revista Colombiana de Educación. N° 22-23.* Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. pp. 1-59. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5193>
- Banco de la República. (2020). “Navidad negra”. *Red cultural del Banco de la República.* (s.f). Consultado el 20 de noviembre del 2020. Disponible en: [https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Navidad\\_negra](https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Navidad_negra)
- Barriga, E, Molina, J y Salazar, R. (2014). “Propuesta didáctica: Asumiendo la historia. La Guerra Civil Española”. Proyecto educativo RecerCaixa. Grupo DHIGECS. *Universidad de Barcelona.* Pp. 1- 20. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/280041533\\_Propuesta\\_didactica\\_asumiendo\\_la\\_historia\\_La\\_guerra\\_civil\\_espanola](https://www.researchgate.net/publication/280041533_Propuesta_didactica_asumiendo_la_historia_La_guerra_civil_espanola)

- Colmenares, G. (1994). “La batalla de los manuales en Colombia”. *Revista Historia y Espacio* N°15. Cali, Univalle. pp. 77- 80. Recuperado de [http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia\\_y\\_espacio/issue/view/652](http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/issue/view/652)
- Cortés, J. (2004). “Las discusiones sobre el patronato en Colombia en el siglo XIX”. *Historia crítica*. N°52. Bogotá, Revista Scielo. pp. 99 – 122. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n52/n52a06.pdf>
- Doñate, O y Ferrete, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (36), p. 47 – 60. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/doate.pdf>
- Fiedre, J. (1964). “La investigación histórica en Colombia”. *Boletín Cultural Y Bibliográfico*, Vol. 7 N°2. Banco de la República. pp. 220-222. Recuperado de [https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin\\_cultural/article/view/5545](https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/5545)
- Findji, M. (1980). “Procesos de diferenciación nacional en Colombia y Ecuador durante el siglo XIX”. *Revista Historia y Espacio*, N° 6 y 7. Cali, Departamento de Historia Universidad del Valle. pp. 100-109. Disponible en: [http://estomatologia.univalle.edu.co/index.php/historia\\_y\\_espacio/%20article%20/view%20/5871](http://estomatologia.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/%20article%20/view%20/5871)
- Gallego, A. (s.f). “Sobre la enseñanza de la historia. ¿y los maestros?, ¿y la pedagogía? *Biblioteca Digital del Magisterio*. Magisterio editorial. Recuperado de



<http://bibliotecadigital.magisterio.co/blog/sobre-la-ense-anza-de-la-historia-y-los-maestros-y-la-pedagog>

- García, V. (2016). “Explicar las guerras: Didáctica de la guerra en las Ciencias Sociales”. *Biblioteca Digital Repositorio Académico. Opción, Año 32, N° Especial 11. Zulia, Venezuela. Universidad de Zulia.* pp. 567- 587. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5866924>
- González, V. (2014). Innovación en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos. *Revista Intersedes,* vol. 15, (31), p. 51 – 68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/666/66631887005.pdf>
- Gutiérrez, L. (2014). “A modo de historiografía de la educación colombiana en los primeros años de independencia”. *Praxis pedagógica. N° 15, Bogotá, Revistas Uniminuto.* pp. 125 – 140. Disponible en: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/download/997/937/>
- Jaramillo, J. (1962). “Bentham y los utilitaristas colombianos del siglo XIX”. *Ideas y Valores. Vol. 4, número 13. Bogotá, Universidad Nacional.* pp. 11-28. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/28693>.
- Koning, H. (1994) “Los caballeros andantes del patriotismo. La actitud de la Academia Nacional de Historia Colombiana frente a los procesos de cambio social”. *Revista Historia y Espacio N°15. Cali, Univalle.* pp. 101- 121. Disponible en: [http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia\\_y\\_espacio/issue/view/652](http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/issue/view/652)

- Linares, A. (2007). Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky. *Revista Universidad Autónoma de Barcelona y Colegio oficial de psicología de Catalunya*, Módulo 1, (07-08), p. 1 – 29. Recuperado de [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)
- Lucio, R. (1989). Educación, pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, vol. 11, (17), p. 1 – 10. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1793&context=ruls>
- Ministerio de Educación Nacional, (MEN). (2002). “Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales”. Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional, (MEN). (2004). Estándares básicos de competencias en ciencias Sociales. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>
- Ortiz, L. (2013). “La iglesia católica y la formación del Estado-nación en América Latina en el siglo XIX. El caso colombiano”. *Revista Almanack, Guarulhos N°6, Brasil*. pp. 5 – 25. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/alm/n6/2236-4633-alm-06-00005.pdf>
- Páges, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia, Universidad de Salta*, vol. 1, (6), p. 17-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/638/63810603.pdf>
- Prado, L. (2001). “Ecuador y la Guerra civil de los Supremos en los Andes sur colombianos (1839-1842)”. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras Vol. 6, N° 1. Bucaramanga*,

*Universidad Industrial de Santander*. pp. 65 - 86. Disponible en:  
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/1896/2271>

- Pons, R y Serrano, J. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 13, (1). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412011000100001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001)
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. En: *Revista Folios*, (28), p. 108 – 109. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
- Reinel, J. (2004). ¿Una respuesta a la pregunta “Qué es la guerra? En: *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*. ISSN 1696-7348, (6), p. 9 – 28. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28090418\\_Una\\_respuesta\\_a\\_la\\_pregunta\\_que\\_es\\_la\\_guerra](https://www.researchgate.net/publication/28090418_Una_respuesta_a_la_pregunta_que_es_la_guerra)
- Rivera, A. (2011). “El utilitarismo de Jeremy Bentham ¿fundamento de la teoría de León Walras?”, *Cuadernos de economía, Volumen 30, Número 55, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia*. p. 55-76, 2011. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/28223>
- Rosso, C. (2013). “La obra educativa del general Santander”. *Biblioteca digital de la Universidad del Valle, Cali Universidad del Valle*. pp. 1-24. Disponible en: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/965/3/002%20ART.pdf>
- Sáiz J. (2013). “Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO”. *Clío*, 39. ISSN: 1139-6237. pp. 1 - 20

- Sanabria, F. (2010). “Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia”. *Revista historia de Educación Colombiana, Vol.13, N° 13, Pasto, Biblioteca digital de la Universidad de Nariño.* pp. 49- 7. Disponible en: <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/719>
- Tovar, H. (2017). “La manumisión de esclavos en Colombia, 1809 – 1851, Aspectos sociales, económicos y políticos” *Credencial de historia N° 59, Banco de la República.* en: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-59/la-manumision-de-esclavos-en-colombia-1809-1851>
- Vélez, J. (2007). “Iglesia y Estado en la conformación política de la Nueva Granada”, *Revista facultad de derecho y Ciencias Políticas. Vol. 37, No. 107. Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana.* pp. 509- 529. Disponible en: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/article/view/5482>
- Zuluaga, O. (s.f). “Escuelas normales en Colombia”. *Revista Educación y Pedagogía Nos. 12 y 13, Medellín, Universidad de Antioquia,* pp. 263- 278. [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3189/1/ZuluagaOlga\\_1995\\_Escuelasnormalesreformasfranciscosantandermarianoospina.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3189/1/ZuluagaOlga_1995_Escuelasnormalesreformasfranciscosantandermarianoospina.pdf).

## V. Mapas

- Paz, M. (1889). *Carta de la Nueva Granada dividida en provincias, 1852 a 1856: uti-Possidetis de 1810.* [mapa]. Banrepcultural digital: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll13/id/41/>

- Agustín Codazzi. (1840). *Mapa de los tres departamentos Venezuela, Cundinamarca y Ecuador que formaron la República de Colombia para servir a la historia de las campañas de la guerra de independencia en los años 1821, 1822 y 1823*. [mapa].

Banrepcultural digital:

<https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll13/id/233/>

## VI. Obras de arte

- Fernández, C. (1851). *Habitantes notables, provincia de Tundama*. [pintura]. Biblioteca Nacional de Colombia. <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/exposiciones/Exposicion?Exposicion=La%20Comisi%C3%B3n%20Corogr%C3%A1fica>
- Tovar, M. (s.f) *Batalla de Boyacá en la guerra de independencia*. Banco de la República, La batalla de Boyacá en la biblioteca virtual, Colombia. <https://www.banrepcultural.org/proyectos/bicentenario-de-una-nacion-en-el-mundo/la-batalla-de-boyaca-en-la-biblioteca-virtual>
- Paz M. (1855). *Entrada a Bogotá por San Victorino i vista lejana de los nevados del Tolima, Quindío, Santa Isabel, Ruíz i Mesa de Herveo, provincia de Bogotá*. [pintura]. Biblioteca Nacional de Colombia. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2125209/>
- Paz, M. (1853). *Camino y puente en la montaña de Tamaná*. [pintura]. Biblioteca Nacional de Colombia. <https://www.banrep.gov.co/impresiones-de-un-viaje/index.php/laminas/view?id=381>

- Paz, M. (1853). *Campesinos de Cali, provincia de Buenaventura*. [pintura]. Biblioteca Nacional de Colombia. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2124053/>
- Paz, M. (1857). *Indios guaques, territorio del Caquetá*. [pintura]. Biblioteca Nacional de Colombia. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2125224/>
- Paz, M. (1853). *Vista de una calle de Quibdó*. Fuente: Biblioteca Nacional de Colombia. <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/exposiciones/Exposicion?Exposicion=La%20Comisi%C3%B3n%20Corogr%C3%A1fica>
- Price, H. (s.f). *Lavadoras de oro, río Guadalupe, Antioquia*. [pintura]. Biblioteca Nacional de Colombia. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll16/id/426/>
- Price, H. (1852). *Río Negro*. [pintura]. Biblioteca digital de Bogotá.

