



# aulaUrbana

**IDEP**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

Noviembre de 2010 - ISSN 0123-4242

MAGAZÍN No. 77



Publicación del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Bogotá, D. C. Colombia  
Número 77 - Noviembre de 2010

**Director**

Olmedo Vargas Hernández

**Subdirectora Académica**

Luz Stella Olaya Rico

**Comité Editorial**

Olmedo Vargas Hernández,  
Luz Stella Olaya Rico,  
Diana María Prada Romero, Manuel Francisco Caicedo Ruiz, Fernando Bello y Martín Cruz.

**Coordinación Editorial**

Diana María Prada Romero, IDEP

**Edición**

Editorial Jotamar Ltda.  
Martín Cruz Ramírez, corrector de estilo; Manuel Francisco Caicedo Ruiz, asesor editorial y Fernando Bello Mendoza, Periodista

**Colaboran en este número**

Javier Ocampo López, Germán Mejía Pavony, Ruth Amanda Cortés Salcedo, Nelson Enrique Laguna Rodríguez, Hugo Altamirano, Mateo Isaac Laguna, Javier Peña, Oscar Góngora, Empresa de Acueducto y Alcantarillado, Javier Vargas Acosta, Diana María Prada Romero, Yolanda Sierra León y Jean Carlo Sánchez Sanabria

**Fotografía**

Fernando Bello Mendoza, Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá, Diana María Prada Romero, Archivo IDEP: proyecto Cronotopías escolares.

**Diseño, diagramación e ilustración**

Cristian Pérez Sánchez  
Archivo IDEP: del Taller Creativo de Aleida Sánchez para la Revista Educación y Ciudad.

**Agradecimientos**

Al Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas

**Impresión**

Prensa Moderna  
Tiraje: 10 mil ejemplares

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen las políticas institucionales del IDEP. El Comité Editorial del Magazín Aula Urbana agradece los artículos enviados y se reserva la decisión de publicarlos, de editar, adaptar a lenguaje periodístico y de realizar las correcciones de estilo que considere pertinentes.

Las colaboraciones pueden remitirse a [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co) o a las oficinas del IDEP. Se autoriza la reproducción de los textos citando la fuente; agradecemos el envío de una copia de la publicación en la que se realice.

**Correspondencia**

Magazín Aula Urbana, IDEP  
Avenida El Dorado No. 66-63, piso 1  
PBX 324 1000, Ext. 9001/9012. Fax 324 12 67  
Bogotá D. C. Colombia  
[idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co) / [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)



## EDITORIAL

### El Bicentenario de la Independencia: una gesta por concluir

En cada uno de los países del continente americano, el Bicentenario de su independencia se ha celebrado y se está celebrando de las más diversas formas y con los más distintos contenidos. Las comunidades han plasmado iniciativas de manera autónoma, la mayor de las veces, sin el apoyo de los recursos y al margen de los programas oficiales e institucionales. Tal sucedió en Colombia, país en el que el Gobierno del entonces presidente Uribe, destinó la suma de diez mil millones de pesos, como aporte a las conmemoraciones patrias; menos de la mitad se orientó a la construcción de una biblioteca municipal, en la histórica y comunera población de El Socorro; el resto fue consumido en una subrepticia, improvisada y, al final, lánguida cabalgata, organizada desde el despacho presidencial, la cual cubrió la llamada Ruta Libertadora, desde la población de Pore, primer levantamiento independentista en el Virreinato de la Nueva Granada y el histórico Puente de Boyacá, sitio del triunfo militar en la batalla final de 1819, contra las tropas de reconquista del monarca español Fernando VII.

Agotados los recursos financieros institucionales, las conmemoraciones patrias tomaron nuevamente rumbos equivocados: de manera presurosa se organizaron rumbas y shows artísticos para el día 20 de julio de 2010; una fecha nacional que no le dice nada a las provincias, a Cartagena o a Mompox, al Socorro o a Pore, porque cada cual y cada colectivo social, en su localidad, en su ciudad, o en su escuela, está celebrando el Bicentenario a su manera, muy distante de la rumba o de la fecha, en las que se agotó la conmemoración para el gobierno central. En ese ambiente de desinterés institucional, se dio finiquito a las conmemoraciones patrias por iniciativa del gobierno nacional. La única iniciativa educativa y pedagógica se redujo a organizar, desde el Ministerio de Educación, la respuesta a doscientas preguntas de los escolares, en torno a la Independencia y no al Bicentenario.

Por eso, la conmemoración no es solamente un recuerdo, recuerdo de una fecha, porque la Independencia no fue un hecho en un momento ni en un único lugar. El Bicentenario llama a un no olvido y, por tanto, propicia la reinterpretación del papel de la provincia colombiana, de sus comunidades, o de la Nueva Granada, en la gesta de Independencia, frente al imperio español, bajo el supuesto de que ese proceso histórico estuvo constituido por diversos momentos contradictorios que hicieron de la Independencia un hecho complejo. Al desentrañarlo, se encontrarán fechas anteriores al 20 de Julio de 1810 y sitios diferentes a Santafé como los referentes de esta historia, al igual que protagonistas, exaltados a héroes, con los más disímiles intereses, que con frecuencia modificaban su posición frente al tirano, conforme evolu-

cionaban los hechos en los que se definían sus intereses particulares.

La conmemoración del Bicentenario es un no olvido, de los hechos y de las dificultades que debieron afrontar las comunidades, para sacudirse del yugo colonial; también es un no olvido del cambio de dominio, de yugo, en nombre de la ilusión de una Nación libre y soberana; es un no olvido del transfuguismo patrio, del que los héroes y sus herederos han impregnado a un país que no ha podido convertirse en Nación.

Conmemorar el Bicentenario supone no olvidar; incita a recuperar un patrimonio perdido, o refundido, y disperso en múltiples sentimientos y dificultades, que las comunidades han afrontado y resistido, cual pesadillas, en el extraño sueño de constituirse en Nación.

En el Bicentenario, la Independencia constituye un precedente que contribuyó a forjar la ilusión de la Identidad Nacional, la ilusión de una Nación que pudo ser y no ha sido, que no se construyó, y que por las diversas formas de globalización con que se reviste el mundo del capital hoy, posiblemente, como en el verso del poeta, ya nunca será, aunque su nombre suene a nostalgia afuera y a desarraigo adentro.

Por eso, no es extraño que a diferencia de lo ocurrido en las demás naciones suramericanas, en las que los procesos de independencia, frente al Imperio español en crisis, guardaron una relativa “unidad de cuerpo nacional”, guiados por la idea de adquirir reconocimiento como ciudadanos españoles, en la Nueva Granada, las gentes de cada una de sus provincias asumieron, en una primera etapa, su propio camino, incluso a costa de enfrentar y desarrollar conflictos interprovinciales, con la pretensión de asumirse como nación autónoma, aunque siempre guardando fidelidad al Rey de España. Dicho proceso evolucionó hasta consolidarse la identidad de autonomía, el cual fue cortado abruptamente con el retorno de Fernando VII como Rey de España; este hecho constituyó el motivo para forjar la unidad suramericana, que abrió las puertas para alcanzar la independencia, junto con las naciones que integrarían la Gran Colombia y las demás naciones de lo que hoy es la América Latina y del Caribe.

En esta edición de Aula Urbana queremos, desde el IDEP, aportar elementos para nunca olvidar el dificultoso trasegar de múltiples culturas y comunidades, que cada día del Bicentenario se albergan juntas, en un esfuerzo y con la ilusión por ser Nación; una Nación libre, democrática e independiente, ecuaníme y plena de derechos para sus ciudadanos.

### Cincuenta preguntas y cincuenta respuestas sobre el Bicentenario de la Independencia

Las “Cincuenta preguntas y cincuenta respuestas sobre el Bicentenario de la Independencia”, son el resultado de un trabajo crítico, hecho por un grupo de docentes del sector oficial, interesados en conocer algunos de los interrogantes que entorno a la historia, se planean muchos de los estudiantes de los ciclos 3º, 4º y 5º. Encontramos entonces importante, proponer algunas soluciones, sin pretender llegar a ser la verdad absoluta y revelada sobre la Independencia, pero con un gran sentido de orientación hacia las dudas que manifiestan los escolares respecto al hecho histórico.

Para la preparación de estas preguntas y respuesta se han tenido en cuenta algunas iniciativas como la propuesta del Ministerio de Educación Nacional: “Historia hoy, aprendiendo con el Bicentenario” así mismo la revisión de las obras de diversos autores. A esta también se ha nutrido de los aportes de la interesante iniciativa del Diplomado en Enseñanza de la Historia, desarrollado por el IDEP, la Secretaría de Educación Distrital y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI.

Proponemos que esta iniciativa sea trabajada en el aula de clase, iniciando con sondeo de opiniones de los estudiantes acerca de la respuesta. Así se irá ampliando y, si se quiere, reconstruyendo la respuesta formulada. Interesa aquí generar un diálogo participativo e incluyente. El orden de las preguntas y respuestas no es vertical ni taxativo, sino que está encadenado a la pregunta anterior, a la manera del método mayéutico, en el que la respuesta genera una nueva pregunta, hasta llegar al establecimiento de un amplio espectro de condiciones que hacen ver las diversas aristas, tanto temporales como espaciales de la Independencia.

Este trabajo, por su extensión, será dividido en entregas que serán publicadas a partir de esta edición de Aula Urbana.

“Cincuenta preguntas y cincuenta respuestas sobre el Bicentenario de la Independencia” es un trabajo que un estudiante, docente, directivo, acudiente, padre de familia, primo, tío, sobrino, padrino, pariente, vecino, compañero, cofrade, parcerero y usted, deben leer para saber un poco más sobre el Bicentenario de la Independencia.

#### 1. ¿Qué es el Bicentenario?

Es la conmemoración de los hechos ocurridos hace 200 años en Bogotá, cuando un viernes 20 de julio, día de mercado, los jóvenes revolucionarios motivaron a los habitantes a declararse dueños de su vida y su destino, es decir a tomar decisiones por sí mismos, sin seguir condicionados a lo que ordenara el Rey de España. En otros lugares del continente ocurrió lo mismo.

#### 2. ¿Por qué se conmemora el Bicentenario?

Porque todos los países recuerdan los hechos importantes que dieron inicio a su identidad y unidad como grupo; por este motivo en Colombia se conmemoran y festejan los hechos ocurridos el 20 de julio de 1810 en Bogotá; además, porque fue la celebración a la cual se le asignó más dinero, opacando otras celebraciones regionales.

#### 3. ¿En toda Colombia se conmemora el Bicentenario?

Sí, por lo antes comentado, pero las regiones también tienen sus fechas célebres ya que conmemoran la decisión de autogobernarse sin la ayuda de terceros. Algunas de las provincias fueron Mompox el 6 de agosto de 1810, Cartagena el 11 de noviembre de 1811 y Tunja el 10 de diciembre de 1813, entre otras, pero la conmemoración del 20 de julio, se hizo un lugar muy importante en las fiestas regionales, hasta que llegó a tener importancia nacional.

#### 4. ¿El Bicentenario es una celebración o una conmemoración?

Las opiniones están divididas, ya que algunos historiadores hablan de que se debe celebrar la decisión de separarse o independizarse de España, ese 20 de julio al mediodía e iniciar la renovación de la sociedad colonial; otros están de acuerdo en, simplemente, conmemorar el 20 de julio, ya que el impulso independentista fue motivado en la misma España, para sabotear el poder del Rey usurpador falso.



Ilustraciones originales realizadas por los estudiantes con los que se adelantó este trabajo.

**5. ¿Hubo en España reyes falsos y verdaderos?**

Partamos de que en España se estaba viviendo mal a finales del siglo XVIII y el Rey Fernando VII quiso mejorar las condiciones, ajusticiando a sus colonias americanas. A la crisis española se le sumó la invasión de Napoleón en 1808, quien subió a la fuerza a su hermano Joseph al trono de España y el desquite de los españoles frente a tanto abuso fue darle un nombre burlesco al nuevo Rey, como fue el de Pepe Botellas, a pesar de su conocida decisión de no tomar ni agua.

**6. ¿Qué propuso el Rey Joseph respecto a las colonias de América?**

El Rey Joseph o Pepe Botellas, motivado por su hermano Napoleón, propuso que las colonias americanas se autogobernaran, sin la ayuda de España, pero también la insurrección española propuso el autogobierno para los americanos; por lo tanto: los americanos estaban llamados a tomar las riendas de su destino, invitados tanto por el gobierno del Rey intruso, como por el gobierno disidente español.

**7. ¿Y por qué el afán de libertades?**

Porque cada parte tenía sus intereses directos e indirectos en las colonias americanas; es así como la libertad propuesta por el Rey Joseph pretendía cortar el influjo del comercio con Inglaterra, que había estado restringido por más de dos siglos con estas colonias. La libertad propuesta por la disidencia española pretendía desestimar el poder del rey francés Pepe Botellas; por lo tanto un mandato de libertad, quería invalidar otro mandato de libertad.

Es una historia muy larga y para resumirla podemos decir que después del “descubrimiento de América” y cuando los españoles habían invadido el territorio americano, del cual llegaron a dominar tres cuartas partes, lo dividieron en virreinos, los cuales eran administrados por los Virreyes; este fue el caso del Virreinato de la Nueva Granada, que estaba compuesto por 15 provincias, entre ellas Santa Fe, que era su capital.

**9. ¿Y antes de 1810, nadie trató de liberarse de España?**

Mucha gente trató de emanciparse de España, tanto nativos como los indígenas pijaos, panches, paeces, sutagaos, muzos y otros grupos que quemaron los pueblos de españoles desde el siglo XVI, así como los mismos funcionarios de la Corona, que también renegaron de la fidelidad, respeto, sumisión, tributación y dominación al Rey, entre ellos Álvaro de Oyón en 1558 y Lope de Aguirre en 1561.

**10. ¿Qué pasó el 20 de julio de 1810 en Santa Fe?**

Algunos jóvenes descendientes de españoles, a quienes llamaban criollos, inspirados en los hechos ocurridos en España desde 1808, y motivados por el juego de las libertades que les propuso tanto el Rey Joseph, como la disidencia española, decidieron hacer caso y obtener ventajas absolutas, alimentando los odios clasistas y raciales entre españoles, criollos, mestizos y entre los vecinos que habitaban la capital.

**11. ¿Por qué los criollos fueron los incendiarios de la Independencia?**

Ellos, a pesar de conformar una de las clases privilegiadas de la capital, no tenían los mismos derechos de sus padres, los españoles, pero tampoco hacían parte del pueblo raso, porque vivían cómodamente; así que “vivían en el

limbo”, como dice la canción, y siguieron el juego de las libertades que les ofreció la turbulencia vivida en España entre el rey impuesto y el depuesto, para obtener los privilegios de la clase alta de la época.

**12. ¿La Independencia fue un proceso de pocos años?**

Se puede hablar de que la Independencia tuvo varias etapas; la primera se conoce como “la gestación”, en la que los criollos, o casta letrada, se educó en los discursos libertarios de la Ilustración; a la segunda se le conoce como “lucha revolucionaria”, en la que se buscó el apoyo del pueblo y su adhesión a los “cambios”; y la tercera fue la de “consolidación revolucionaria”, en la que se debían asumir los cambios y las permanencias. Por lo tanto, la Independencia, no sólo de la Nueva Granada, sino de los demás virreinos, fue un proceso largo, de más de 50 años.

**13. ¿Hubo una sola Independencia o hubo Independencias?**

Principalmente desde 1810, pero desde mucho tiempo antes estaba de moda ser independiente y por lo tanto había de donde escoger, ya que 13 colonias inglesas se habían independizado de Inglaterra; la colonia francesa llamada Haití se independizó de Francia, y este juego se multiplicó en toda Iberoamérica, al punto de que en la Nueva Granada cada provincia interpretó la Independencia de acuerdo con el interés de la élite local, que a veces coincidía con los criollos capitalinos, pero otras veces no.



**14. ¿Qué cambios hubo con la Independencia?**

Los cambios están sujetos a los individuos que los proponen, y en este caso los criollos capitalinos querían vivir con los privilegios de sus padres españoles. Por esto, ellos no deseaban ningún cambio de fondo, como lo había propuesto el padre Rey Don Fernando VII, para acabar con la “República Criollocéntrica” de la Colonia.

**15. ¿Todas las provincias se adhirieron a la Independencia propuesta por Santa Fe?**

No. La élite de cada provincia balanceó los beneficios y perjuicios de la libertad o la fidelidad al rey o los reyes de turno, ya que “en España había reyes por docenas”.

**16. ¿Cuáles provincias de la Nueva Granada se liberaron del poder Español?**

Fueron varias las que se liberaron de la corona española, pero cada una con su particularidad. Tenemos a Santa Fe la capital, que se declaró independiente del Rey francés Joseph, pero siguió siendo fiel al rey español. Cartagena se declaró libre e independiente de todo rey y lo mismo pasó con Mompox. Otras tantas no se independizaron inmediatamente como Pasto y Santa Marta, es decir hubo de todo como en botica. Popayán se mantuvo a la expectativa sin tomar partido, y Pasto no aceptó la Independencia propuesta desde Quito, declarándose fiel al Rey de España, pero poco después aceptó la propuesta de Independencia venida desde la capital.

**17. ¿Y solitos los criollos lograron la Independencia?**

Sin la participación popular, ellos solos no hubieran podido legitimar la Independencia; tuvieron que motivar a ricos y pobres, blancos, mestizos e indios, para que se unieran al “cambio” e hicieran sus demandas, como ocurrió en la capital.

**18. ¿En todas las provincias hubo movilización social?**

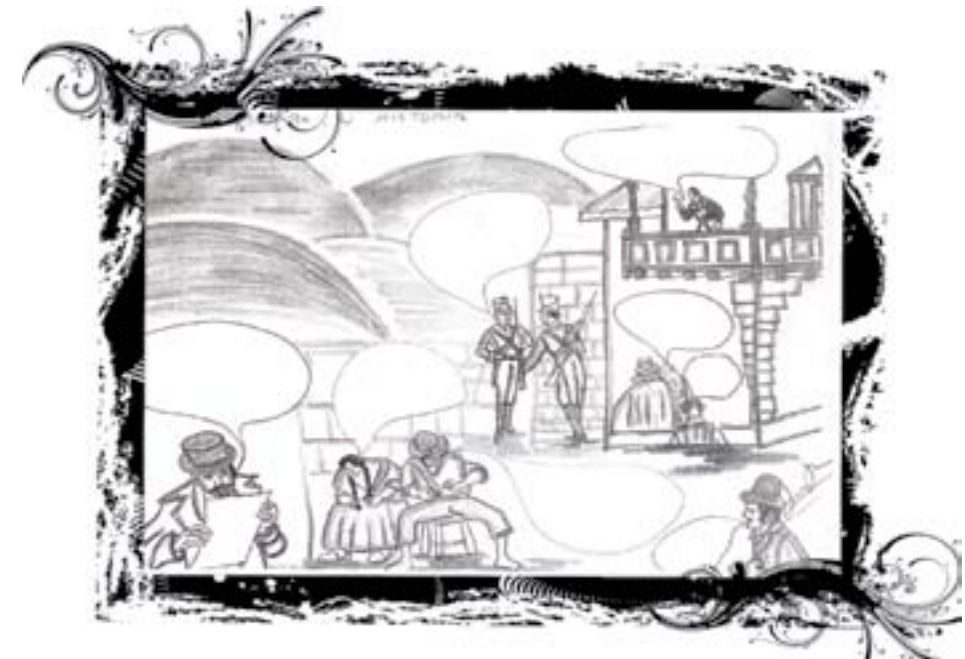
En todas las provincias se motivaron otros sectores diferentes a los criollos para defender la causa, ya fuera independentista o realista. En Cartagena hubo gran participación de negros quienes estaban motivados por la Independencia de Haití. En Santa Marta y Riohacha, los indios estaban en contra de la Independencia y apoyaron a los realistas.

**19. Y en el sur, ¿cómo fue la Independencia?**

Pues las provincias del sur tuvieron sentimientos encontrados, ya que la provincia de Quito invadió a Pasto para imponer la Independencia y no pudo, por lo que los pastusos se declararon realistas moderados. La provincia de Popayán fue paciente en inclinarse hacia alguno de los dos bandos y el Cauca optó por declararse ultrarealista.

**20. ¿Qué cambios hubo desde la Independencia?**

Hubo cambios inmediatos como la supresión de impuestos al consumo de vinos, conservas, jabón, aguardiente, sal, papel, tabaco, al manejo del oro, plata y demás metales y piedras preciosas, el diezmo eclesiástico, al impuesto al pontazgo o transporte, el peaje a la circulación por la ciudad, entre otros. Posteriormente se fueron modificando y fueron cambiando de nombre, hasta llegar a ser los impuestos de la actualidad.



**21. ¿Cómo se organizó el país, bajo el juego de las libertades, después de 1810?**

Pues fue muy difícil unificar a las provincias bajo una propuesta independentista, ya que desde el exterior venían varias propuestas libertadoras, la francesa y la disidente española, además de la implementación del federalismo o el centralismo dentro del nuevo modelo político.

**22. Y luego de la Independencia, ¿qué pasó?**

Lo primero que se hizo en cada provincia fue nombrar a una nueva junta o cabildo, que diera pleno poder a los nuevos líderes para que no se hablara de rebelión, sino de transición en el poder. Luego se habló de convocar a una Junta General, en la que Santa Fe se proclamó la cabeza visible y fue allí donde la élite local mostró su descontento frente a la capital y no participó en el Congreso de 1810.

**23. ¿A quiénes benefició la Independencia?**

Aparentemente a todos los habitantes de la Nueva Granada, pero no fue así, ya que los criollos quisieron irradiar “su Independencia” a las demás provincias, pero estas provincias también habían interpretado a su manera la Independencia de España y el juego de las libertades se multiplicó exponencialmente en cada lugar de la geografía granadina, hasta tornarse anárquica y desarticulada.

**24. ¿Puede haber autonomía sin Independencia?**

Claro que sí, ya que los americanos y los funcionarios reales eran autónomos, “sin Dios ni ley”, porque el Rey estaba a un océano de distancia; por lo tanto la Independencia fue un accesorio de la libertad mantenida desde siempre.

*Este trabajo fue realizado por Nelson Enrique Laguna Rodríguez Licenciado en Ciencias Sociales y docente del Colegio Brasilia Usme, Hugo Altamirano Licenciado en Ciencias Sociales y docente del Colegio Las Violetas, Javier PeñaOscar Góngora Licenciado en Ciencias Sociales y Artista Plástico, docente del Colegio Kimy Pernía y por el estudiante Mateo Isaac Laguna del grado 7° I.S.B. La Salle*

# Historias que hacen Historia

Por: **Ruth Amanda Córtes Salcedo**<sup>1</sup>

La importancia de las alianzas en un mundo que ha individualizado los esfuerzos de las instituciones y de los sujetos, se ha hecho evidente en el convenio de tres entidades que comparten un interés común por la formación docente: la SED desde la política sectorial, la OEI desde la Cooperación Internacional y el IDEP desde la investigación educativa.

Una de las funciones del IDEP es promover las experiencias e innovaciones pedagógicas y articularlas con los procesos investigativos y de formación docente, como alternativas para la transformación educativa y pedagógica. Por eso, el Instituto se sumó a la iniciativa de la OEI, no sólo con recursos financieros sino con un capital intelectual, producto de las investigaciones e innovaciones que ha apoyado. Así, el Instituto se sumó con una propuesta metodológica para la sistematización de rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, a la iniciativa de la OEI y la SED de ofrecer un diplomado sobre enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario.

La propuesta del IDEP partió de dos lugares: primero, la perspectiva del uso social del conocimiento y segundo, las posibilidades de apropiación de ese conocimiento por una parte del equipo de historiadores, pedagogos y antropólogos que diseñaron y acompañaron el desarrollo de este diplomado<sup>2</sup>, y por otra por parte de los mismos maestras y maestros participantes.

Dicha propuesta fue resultado de una investigación realizada en el 2004 con la Universidad Nacional de Colombia, denominada *Rutas Pedagógicas en Historia*, que propuso el debate de la noción de Ruta pedagógica. La investigación partió de los siguientes problemas: ¿cuál es la educación histórica de los ciudadanos?, ¿cuáles son las tensiones entre los acontecimientos y los conocimientos mismos?, ¿cuáles las distinciones y relaciones entre el ámbito de la enseñanza en la educación básica y el de la producción de saber en el campo historiográfico? y ¿qué enseñar en historia y cómo enseñar la historia en la actualidad?

Los objetivos propuestos plantearon observar y analizar las rutas pedagógicas que sirven para la enseñanza y el estudio de la historia en la educación básica y media, y caracterizar los discursos y las prácticas pedagógicas referidos al conocimiento histórico y su influencia en la construcción de conciencia histórica.

Por ruta pedagógica se entendió aquellos presupuestos, secuencias, rutinas, estrategias, recursos y relaciones que el maestro ha ido conformando en su quehacer profesional, y que fueron agrupados en estos horizontes:

- ✓ Epistemológico: naturaleza del saber que se enseña

<sup>1</sup> Investigadora de la Subdirección Académica del IDEP. Coordinadora, por parte del Instituto, del Convenio con OEI.

<sup>2</sup> El equipo de profesionales que diseñó y discutió las estrategias del diplomado estuvo integrado por Mireya Gonzalez Lara, coordinadora del IDIE de la OEI; Raul Barrantes, Carlota Ortiz, Alfonso Camacho, Alejandro Sanchez, Melquisedec Rojas y Amanda Cortés. En el apoyo logístico y operativo estuvieron Angelica Sanchez y Ana Lucia Florez.



- ✓ Académico: identificación de los actores educativos y sus relaciones entre ellos y el saber enseñado.
- ✓ Social: pertinencia y relevancia de lo social en los aprendizajes, beneficio e impacto del proceso de aprendizaje.
- ✓ Pedagógico: descripción de los modos de enseñar y de aprender un saber escolar
- ✓ Institucional: descripción del PEI y dentro de él, las áreas de formación y las actividades curriculares.

Con base en la noción de Ruta pedagógica y de sus horizontes, se discutió el diseño de una de las estrategias del diplomado en enseñanza de la historia, llamada Recuperación de saberes. En esta estrategia, se dispuso el acompañamiento de la reconstrucción de las rutas de los maestros y maestras participantes, que no sólo fueron licenciados en ciencias sociales, lo que evidenció que la pregunta por la historia y por la producción de conocimiento social en la escuela se desterritorializó y hoy forma parte de las preocupaciones de maestros de otras áreas.

Ello nos llevó a preguntarnos por la experiencia de los propios maestros, entendiendo la experiencia no como una vivencia sino como una muerte figurada que es capaz de transformarlo a uno radicalmente en otro distinto. ¿Qué nos hacía estar allí? ¿Quiénes eran estos sujetos maestros que sin promesas de créditos, ni de aumentos salariales, ni de prestigios académicos, se reunían semana a semana a discutir sobre la historia, sobre la escuela, sobre ellos mismos?

Pronto se descubrió que en la rigurosa estructura de horizontes construida por el IDEP, el sujeto maestro no estaba presente, tampoco la valoración de su experiencia. Y que con esa ausencia también era invisible la producción de un saber que le es específico: la Pedagogía.

En relación con ese saber, la historia, como disciplina, podía ser asumida como un conocimiento que interpela a la misma experiencia del docente y para quienes la tenían como asignatura a cargo, agregaba una reflexión sobre su sentido en el aula.

Eso condujo a que se reorganizara los horizontes de la ruta pedagógica así:

1. **El horizonte biográfico** apuntó a la significación del maestro como sujeto histórico. La pregunta orientadora fue: ¿cuál es el lugar de su experiencia desde donde usted, maestro o maestra, ha asumido su práctica pedagógica? Recursos como las líneas de tiempo personal y social, los relatos biográficos y las entrevistas personales resultaron potentes para dejar aflorar lo que inconscientemente condenamos al olvido.
2. **El horizonte contextual** nos ayudó a visibilizar las relaciones que se han establecido con otros actores y escenarios, para lo cual fue útil la cartografía social. La pregunta en este caso fue: ¿qué elementos y relaciones configura su práctica pedagógica?
3. **El horizonte Institucional** evidenció el lugar del maestro o maestra en su espacio de práctica. En él la pregunta fue: ¿qué singulariza su práctica? Los ejercicios de observación entre pares permitió reflexionar sobre cómo la relación con los otros enriquece la práctica de cada quien, lo que hace evidente en cada quien la observación hecha por su colega.

4. **El Horizonte didáctico** ayudó a reconstruir las hipótesis de trabajo que cada maestro construye para enseñar lo que enseña, el uso que hace del conocimiento que ha apropiado en los distintos espacios de formación, las formas en que lo enseña y sus finalidades. Las preguntas centrales fueron: ¿qué lo ha motivado en su práctica de enseñanza? ¿Alrededor de qué ha girado y cómo llegó a enseñar lo que enseña?

Fue el relato la forma de hacer aparecer la narración de estos horizontes, en los cuales más que unas rutinas, secuencias y relaciones, emergió la producción de una subjetividad docente configurada por su propia historicidad.

## El desarrollo del diplomado

El diplomado en Enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario asumió una apuesta no convencional de formación; las múltiples estrategias<sup>3</sup> diseñadas siempre tuvieron un hilo conductor: la reflexión del maestro sobre su propia práctica y el lugar de la historia en ello. No hubo erudición sólo un grupo de personas que acompañaron, escucharon y preguntaron. No se pretendió hacer generalizaciones, se buscó más bien pensar de manera colegiada y situada. Se propuso rescatar lo sometido por la razón, que dejó el devenir del pensamiento atado excesivamente a la cognición.

## Los lugares de reflexión

Los y las maestras que acudieron a este espacio de formación docente<sup>4</sup> refirieron expectativas de construir colectivamente saberes, encontrar un espacio de interlocución y de intercambio de sus experiencias y conocer nuevas posibilidades metodológicas para la enseñanza de su asignatura.

Frente a la disciplina histórica fue recurrente que los docentes la relacionaran con la formación ciudadana, la construcción de identidad nacional y con la vida cotidiana de los sujetos. En esta perspectiva fue posible pensar en ciertas maneras de hacer la historia, ciertas maneras de enseñarla, aunque lo común fue asumirla como una ontología del presente.

Las sospechas que dejaron en el ambiente las conferencias y seminarios, de la inexistencia de un centro, de la imposibilidad de una historia total, de verdades construidas y muchas veces ficcionadas, de la visibilización de lo local y de la memoria colectiva como desdisciplinización de la historia y denuncia política, provocaron el poder de la pregunta más que la certeza de una respuesta: ¿cuál es la relación del maestro con la historia?, ¿con qué tipo de historia se relaciona?, ¿qué historia enseña?, ¿para qué la enseña y cómo la enseña?, ¿cómo seleccionar lo que se enseña?

El dilema de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, más que estar centrado en los fines o las metodologías, parece situarse en los contenidos, que se encuentran entre la tensión de una autonomía curricular, que sólo esboza desde la política unos lineamientos, y una dependencia creada desde la

<sup>3</sup> El diplomado contempló 9 conferencias de historiadores colombianos, un seminario con Joaquín Prats, la participación de los profesores del diplomado en el XVI Congreso Colombiano de Historia con una mesa especializada en enseñanza de la Historia, 4 seminarios sobre metodología de la investigación histórica, 3 paneles sobre enseñanza de la historia y las ciencias sociales, 10 talleres de recuperación de saberes, la participación en el encuentro de maestros de ciencias sociales en Montería con cuatro ponencias seleccionadas entre las presentadas por los profesores que asistían al diplomado y un simposio en el que se expusieron 24 ponencias elaboradas por los maestros y maestras asistentes, en 6 mesas temáticas distintas.

<sup>4</sup> El diplomado contó con la participación de 94 docentes que fueron organizados en cinco grupos, y el grupo cinco fue el que tuvo la fortuna de conocer y acompañar en la reconstrucción de su ruta pedagógica. A los profesores Alba Virginia Parra, Anita Romero, Nidia Figueroa, Margoth Barrantes, Margoth Ardila, Ana Rita Rozo, Nefelí López, Carlos Abril, Claudia Castillo, Martha Farfán, Amanda Ramírez, Fayuri Pinilla, Noel Quiñones y Teodomiro Muñoz, gracias por compartir sus experiencias y reflexiones.

evaluación. Así el qué enseñar se volvió tan problemático como complejo porque al decir de una Claudia Castillo, maestra participante: “*el qué enseñar se volvió una decisión personal*”.

Cuando se habla de las ciencias sociales como asignatura se expresa la necesidad de pensar cuál es su situación actual, cuál es el rol y los límites de la responsabilidad del docente que asume esta asignatura, la cual parece haber desplazado su intención de construir pensamiento y conocimiento social por la de encontrar soluciones prácticas a problemas de convivencia y de formación ciudadana.

Apareció entonces la propuesta de indagar en la historia de los saberes escolares, cuándo y por qué surgieron las ciencias sociales en la escuela, y por qué se han estructurado así, lo que sin duda nos remite a mirar la historia de la pedagogía, y más allá quizá de las misma disciplina, a reconstruir activamente la memoria del saber pedagógico como diría la profesora Olga Lucía Zuluaga (2004) para comprender cómo se ha ido configurando esa práctica de los maestros de ciencias sociales.

### Las trayectorias de la pedagogía de la historia y las ciencias sociales

La invitación a pensar la práctica pedagógica desde los horizontes propuestos, hizo que irrumpiera con fuerza inusitada el yo, lo biográfico, lo personal, lo íntimo, con un ímpetu casi egocéntrico, como lo refiriera la profesora Fayuri. Esto hizo pensar que la modestia, que culturalmente caracteriza a los maestros con lo que hacen, crea algo de culpa por tener que narrarse en primera persona, verse como protagonista, como el centro de la reflexión pedagógica, como parte fundamental en la producción de un saber.

Redescubrirse como sujeto histórico hizo aparecer en el recuerdo, subyugado por la práctica de un olvido forzado, sus experiencias y con ellas lo que los define hoy como los maestros y maestras que son.

La estrategia de la conversación colectiva, la puesta en común de lo que cada quien sentipensaba, hizo que la reivindicación gremial sucumbiera ante las declaraciones a viva voz de varios de ellos y ellas, en especial de la profesora Alba Virginia, colega y amiga de tiempo atrás, que afirmó descubrir en el ser maestra el elixir de la eterna juventud, y es que parece que en ellos hay razones infantiles y adolescentes para sentirse vivos cada día.

Percibirse un tanto privilegiados en un mudo donde hoy el trabajo es la ilusión de muchos y la certeza de pocos, les permite hablar tranquilamente sobre lo que significa la frase popular “el tiempo es oro”, porque el valor está dado en las posibilidades de lograr una vida propia, que a muchos otros profesionales nos ha significado abandonar en pos de convertirnos en miembro de la famosa “*fábrica de la infelicidad*” de Bifo<sup>5</sup>.

Saben que en el aula ellos tienen un poder inestimable, aun cuando son conscientes que no todos “sus muchachos podrán lograrlo” y al pronunciar esto, Margoth, maestra aguerrida, apasionada y sincera, hace sentir que en esa amarga profecía algo se le escapa también de su propia vida.

<sup>5</sup> Este excelente libro que analiza las nuevas formas de trabajo en el mundo globalizado del es de libre circulación y puede ser consultado en la página <http://firgoa.usc.es/drupal/node/35544>



Es el estudiante el que intensamente los motiva, los desvela, lo intranquiliza, rompe con su rutina, invade su intimidad. No otra cosa puede explicar el que la profe Martha, maestra con treinta años de trabajo en el aula, pueda decir categóricamente que el afecto es lo que funciona, o que el profesor Nefalí, ahora en su primer reto de ser maestro de cuarto de primaria, cuando llama a lista pregunte por *¿cómo sigue su papá?*, o que al profesor Teo, los escuerriditos adolescentes le den un abrazo para despedirse, o que a la profesora Margot le hubiera costado una pausa prolongadamente dolorosa cuando decidió si escribía sobre cómo la muerte disfrazada de hambre le robaba un estudiante, dolor semejante sentido por la profesora Nidia, pero por razones bien distintas, que le hicieron entrecortar varias veces su testimonio cuando recordó que los estudiantes también pueden tener actitudes atrocemente inexplicables. O quienes, como la profesora Ana Rita, apuestan porque sus estudiantes vean el mundo imperfecto de la democracia y aún así crean en él, pero desafiándolos a hacerlo mejor. Maestros y maestras que no abandonan la esperanza, ni rehúyen al reto de ser consecuentes con sus propias búsquedas.

Y en eso los maestros y maestras de ciencias sociales no estuvieron solos, cómplices y aliados llegaron con una máxima insurgente: *pensar y actuar sobre lo social, también pasa por ellos*. El cuerpo adolescente disciplinado y temeroso de sí mismo, que logra desdoblarse en una fiesta colorida apenas soportada por el rector de su colegio, eclecticismo de culturas juveniles y danzas folclóricas, gravita incesante en las reflexiones de la profesora Anita, maestra de educación física. La formación lacaniana interpelada en el ejercicio de Carlos, coordinador de convivencia, que logró sortear con entereza la bienvenida al magisterio y el matoneo virtual que retó la acción docente de Fayuri, la profe de tecnología.

En los distintos ejercicios desarrollados en los talleres de recuperación de saberes, se hace evidente que a todos ellos los azusan algunos fantasmas, más reales que espectrales, como la saturación de formalismos en que ha caído la escuela, la estigmatización de la imagen del maestro, las profundas soledades en que se sienten caer y la angustia de estar cada vez más desactualizados en el maremágnum de información que circula a velocidades cibernéticas.

En la cartografía social, aparece la atomización de un trabajo colegiado que ya nos es más en el adentro de la escuela, sino con otros, en coordenadas dispersas que prefijan comunicaciones multiespaciales y que dibujan una aparente paradoja: Mientras los docentes han traspasado las fronteras de la escuela ¿ella misma acaso se ha quedado encerrada en su mismidad?

Los cartogramas muestran la emergencia de otros actores, quienes les prometen un saber experto para solucionar todos los problemas de la escuela, y quienes parecen haberles hecho creer que ya no tienen el dominio de un conocimiento, ni que son figura de autoridad, autoridad no de aquella que es brutalmente impositiva, ni que da permiso, ni que deja hablar, sino esa que instituye, que hace crecer, que reclama la autoría de una creación y que está dispuesta a la crítica y al cambio. (Dussel y Caruso, 1999).

La universidad, como un alter ego surge con su impronta para bien o para mal. Quienes, compartiendo la generación del desencanto, fueron formados con el discurso de la utopía, apropiaron para siempre los argumentos de la teoría crítica, pero también hay quien *viviendo a toda*<sup>6</sup>, como la pro-

<sup>6</sup> Hago referencia a título del libro sobre jóvenes del IESCO – Universidad Central.

fesora Claudia, se muestra constituyéndose como maestra desde la estética política propia de su edad.

Pero sin duda hay algo que sentó un precedente, y es la huella de aquella institución emblemática de la formación docente que apareció con los primeros tiempos de la República: la Normal.

Todos aquellos maestros, como la profesora Amanda Ramírez, que evocaron los momentos de una clase, el planeador, un modelo pedagógico y en su acervo recordaron a Montessori, Dewey o Freinet, trae a un primer plano la necesidad de volver a pensar la pedagogía y con ella la evidencia de que existe un momento en que el maestro apropia conceptos de otras disciplinas, los hace suyos para enseñarlos, imagina mil y una tácticas para hacerlo, sabiendo de antemano que con lo que puede resultar con un grupo de estudiantes puede que no funcione con otro, y opta, decide y selecciona según las edades, según los horarios, según los temas y recursos. ¿Cómo más llamar esto sino producción de un saber que le define en su oficio y que invita a asumir la pedagogía como un saber alterno y no como un saber subalterno?

#### Referencias citadas:

Berardi Franco *Bifo* (2003) La fábrica de la infelicidad. Traficante de sueños: Madrid  
 Dussel Inés y Caruso Marcelo (1999). La invención del aula. Santillana: Buenos Aires  
 Varios (1998) Viviendo a toda: jóvenes, territorios, culturas y nuevas sensibilidades. IESCO – Universidad Central: Bogotá  
 Zuluaga Olga Lucía (2004) La memoria activa del saber pedagógico. IDEP: Bogotá sin publicar.



# 200 años construyendo nuestra memoria

Por: Germán Mejía Pavony\*

*Apartes de la conferencia presentada en el Diplomado Enseñanza de la Historia, en el marco del Bicentenario, organizado por la Secretaría de Educación de Bogotá, la OEI y el IDEP. Publicada con autorización del autor.*

Un 20 de julio, hace doscientos años, muchos de los habitantes de Santafé, ciudad que hoy llamamos Bogotá y que en ese entonces era la capital del Virreinato de la Nueva Granada, decidieron que ya no podían esperar más y tomaron la decisión de autogobernarse. Semanas antes, los cartageneros, los caleños, los pamploneses y los socorranos habían hecho lo mismo. Luego de Santafé, provincias como las de Mariquita, Neiva, Popayán, Casanare, Antioquia, Santa Marta y otras más, siguieron sus pasos. De esta manera, entre los meses de mayo y septiembre de 1810, lo que antes era un territorio unido bajo la administración monárquica española, estalló en múltiples gobiernos con sus propias jurisdicciones.

Los ideales y objetivos de cada una de las Juntas Provinciales de Gobierno que nacieron durante esas semanas fueron, sin embargo, los mismos: la soberanía para autogobernarse, el respeto por los derechos de los habitantes como criterio básico del nuevo pacto social, la representación fundada en las elecciones como mecanismo de participación en el cuerpo político, la federación como solución a la dispersión que resultaba de las autonomías provinciales.

El recuerdo que tenemos de estos hechos básicos son producto, primero, del modo como la celebración de tales acontecimientos cobró forma a partir de la transformación de una fiesta local en nacional; segundo, de la manera como se fue escribiendo la historia de esos sucesos, hasta llegar a una versión que se hizo canónica, la que por la imprenta y el aula comenzó a pasar de generación en generación, homogeneizando así un recuerdo que se hizo común: el relato del nacimiento de los colombianos como república democrática y como nación.

La fiesta del 20 de julio nació, para los entonces santafereños, desde el primer momento. Ya en 1811 lo celebraron con actos religiosos, desfiles militares, bailes y banquetes. Así se hizo durante los años siguientes, en particular cuando en 1813 Cundinamarca declaró su independencia absoluta de España, pero en 1816 no fue posible hacerlo más porque gobernaban de nuevo autoridades españolas, soportadas por la fuerza de las armas.

El año 1820 verá de nuevo a los santafereños, acompañados por los habitantes de las poblaciones cercanas, conmemorar el 20 de julio, y así lo seguirán haciendo hasta que en los años cuarenta del siglo XIX se dieron los primeros intentos por convertir el 20 de julio en una celebración de Estado. Sin embargo, sólo hasta 1873 se logró crear el fundamento jurídico para hacer del 20 de julio un festivo de carácter nacional: la Ley 60 del 8 de mayo de 1873 promulgó un artículo en el que ordena: “declárase día festivo para la República el 20 de julio, como aniversario de la Independencia



*El símbolo no tiene por qué ser distinto, pero sí los alcances de su significado. Si el umbral de 1810 nos condujo hacia una república democrática con muchas limitaciones, las transformaciones de fines del siglo XX nos llevaron a enriquecer dicha noción de república y de democracia.*

Nacional en 1810”. A partir de entonces, primero con discontinuidades, pero luego, sin faltar nunca a la cita de la fiesta patria, los colombianos la celebraron con actos religiosos y literarios, además de los desfiles colegiales con sus bandas de guerra y, por supuesto, las vistosas paradas militares. Los actos y las obras realizadas con motivo del primer centenario de la Independencia, en 1910, dieron particular impulso al modo como los co-

lombianos celebraban ya, en todas partes y de la misma manera, su encuentro anual con el recuerdo: el 20 de julio ya no era un día particular en la historia de los bogotanos sino un símbolo, el del nacimiento del Estado y la Nación Colombiana. Así se continuó por decenios durante el siglo XX, pero la crisis de credibilidad que afectó al Estado finalizando el siglo XX, así como la multiplicación de los conflictos sociales, las nuevas ideolo-

gías y, no menos importante, una progresiva secularización de la sociedad, afectaron nuestra fiesta cívica. Hoy, nuestra memoria como colombianos apenas logra una débil y somera remembranza de lo sucedido en 1810: el símbolo perdió la fuerza que le otorgaba su significado.

La historia de nuestra Independencia y, con ella, de nuestro nacimiento como democracia y como nación, se fue escribiendo lentamente durante los últimos decenios del siglo XIX y primeros del siglo XX. Fundados en los escritos de los partícipes y en otros documentos tutelares de lo realizado durante esos arduos años iniciales, cobró forma la versión que, madura ya en 1910, interpretó los hechos fundantes desde una óptica obcecadamente centralista, son los hechos de Cundinamarca los importantes porque ellos no contienen el error que cometieron las demás provincias, el federalismo y la desunión, juzgaron estos historiadores y publicistas, fue la ruina de la primera república.

Sobre esta premisa se edificó la historiografía que daba razón de los hechos fundantes del Estado y de la Nación, y que a la vez se llenó de silencios, porque desapareció lo sucedido en las provincias, calificó de traidores a los indígenas, negros y otros naturales que defendieron al Consejo de Regencia y al Rey, y se justificaron golpes de Estado y otras acciones que contrariaban el llamado de los pueblos a proteger su propio derecho a la autonomía. Esta historiografía dio forma a nuestra memoria pública y, por ello, otorgó significado al símbolo: el 20 de julio conmemoró, entonces, nuestro nacimiento como Estado que, además de centralista, buscó el modo de borrar las diferencias que nos han caracterizado desde siempre.

Nuestra Constitución, esto es, el pacto social que reescribimos en 1991, nos indica que los valores sobre los cuales edificamos el Estado y nuestra nacionalidad, no son hoy los de hace un siglo. Las sociedades son dinámicas y, por lo tanto, la memoria lo es también: lo que sucedió en 1810 no lo podemos cambiar, pero sí podemos leer esos acontecimientos desde lo valiosos que son para nosotros hoy. Por ello, el rescate de lo sucedido en las provincias, la valoración positiva de las acciones de todos y no sólo de algunos, el examen de las ideas desde ópticas participativas, en fin, la recuperación de 1810 como el año en que nació nuestra Primera República y no la Patria Boba, es dar un paso hacia la recuperación de nuestra memoria común desde premisas acordes con nuestros tiempos, nuestras necesidades y nuestras aspiraciones. La memoria es siempre actual, aunque esté hecha de sucesos pasados.

El símbolo no tiene por qué ser distinto, pero sí los alcances de su significado. Si el umbral de 1810 nos condujo hacia una república democrática con muchas limitaciones, las transformaciones de fines del siglo XX nos llevaron a enriquecer dicha noción de república y de democracia. Por eso no hay razón para cambiar el 20 de julio de cada año como el día que simboliza nuestra independencia de España e, igualmente importante, nuestro nacimiento como una democracia que hoy puede ser más participativa, más incluyente, más respetuosa de las diferencias y más plural.

\*Licenciado en Filosofía y Letras con especialización en Historia de la Universidad Javeriana y Ph. D en Historia de América Latina de la Universidad de Miami, Coral Gables, Florida, U.S.A. Es profesor de las universidades Javeriana y Nacional de Colombia. Fue Director del Archivo General de Bogotá, actualmente está encargado de la Comisión para la Celebración de Bicentenario de la Independencia.

# La educación en la revolución de Independencia de Colombia

Por: **Javier Ocampo López**

Presidente Academia Boyacense de Historia

La educación en los años de la Revolución de Independencia de Colombia y en general de Hispanoamérica, tiene sus raíces profundas en las ideas de la Ilustración del siglo XVIII. Este movimiento ilustrado, que brotó de la ciencia y la filosofía, fue preparado en el renacimiento y en la reforma, cuando las ideas se orientaron hacia la razón y el sentido antropocéntrico, contra la tradición teocéntrica del mundo medieval.

Los ilustrados buscaron soluciones científicas y prácticas a los problemas del mundo; por ello, tanto monarcas como científicos, filósofos, educadores y escritores de diversa índole, pensaron que la “Ilustración”, centrada en la razón y en la ciencia, libraría a la humanidad de la improvisación y de la explicación espiritual y tradicional, para el análisis de los problemas y posibles soluciones.

El siglo de la Ilustración, en el Nuevo Reino de Granada, está relacionado con la creación, organización y desarrollo institucional del Virreinato, con las reformas económicas y sociales de los virreyes ilustrados y con la introducción de la modernidad, expresada en los nuevos planes de estudio, en la creación de instituciones científicas, como la Expedición Botánica, la introducción de la imprenta, el surgimiento del periodismo, la creación de la Biblioteca Nacional y la creación de numerosos colegios y escuelas. También es el siglo de las grandes tensiones sociales y económicas, entre ellas el movimiento insurreccional de los Comuneros en 1781, los levantamientos sociales de los negros esclavos y las luchas indígenas en defensa de sus tierras y la integridad de sus resguardos.

Los filósofos de la Ilustración consideraron necesario el cambio radical en la mentalidad colectiva, por el camino del humanismo y de la visión antropocéntrica, en la cual la razón de ser del hombre en el mundo, debe ser la búsqueda de la libertad, los derechos naturales, la igualdad y el progreso de la sociedad.

El cambio en la mentalidad colectiva en el siglo de la Ilustración planteó la representación de una nueva visión del cosmos, la naturaleza, la vida humana, la historia y el gobierno de los pueblos, supervalorando la posición del hombre en el mundo, y en la misma forma, buscó el conocimiento y la solución a los problemas en forma clara y práctica.

El siglo de la Ilustración manifiesta también una tendencia histórica hacia el racionalismo y el fortalecimiento de un nuevo espíritu científico. Un siglo en el cual la cultura centralizó su visión del mundo alrededor de la ciencia y el naturalismo; y en el cual se consideró que la razón humana es capaz de comprender la realidad y transformarla según sus opiniones, pues el conocimiento humano es un todo concreto, resultante del entendimiento y de los sentidos.

En este siglo, las Ciencias Naturales se convirtieron en una verdadera fiebre de la Ilustración; la ciencia se consideró como el único camino para llegar al conocimiento verdadero y al progreso de la sociedad y como la panacea para la solución de todos los males humanos, y en la misma forma, la única que sería capaz de arrebatarle los misterios y secretos a la naturaleza.

## La Ilustración y los cambios en la Educación

En el siglo XVIII, los ilustrados plantearon la necesidad de cambiar los métodos tradicionales de la educación escolástica, e introducir los nuevos métodos racionalistas, experimentales y prácticos; para el cambio hacia una nueva mentalidad.

La primera Reforma Educativa la hizo el Virrey Manuel Guirior, quien auspició en 1774 el Plan de Estudios para la Educación en el Nuevo Reino de Granada. Este plan introdujo en el país las ciencias aplicadas y experimentales, consideró la educación como una función del Estado, exaltó la libertad de investigación y el eclecticismo como espíritu educativo.

El plan considera importante el estudio de las matemáticas, el álgebra y la geometría, la trigonometría para habituar a los educandos al razonamiento, en la misma forma recomendó el estudio de la física moderna para el aprovechamiento de los nuevos descubrimientos que a diario se hacían. Dio importancia al método experimental, con críticas al método escolástico y otorgó más importancia al método inductivo, de lo particular a lo general con la investigación experimental, con críticas al método deductivo de lo general a lo particular. Se dio importancia al estudio de la naturaleza como fuente posible de felicidad y transformación de las condiciones sociales que rodean al hombre.

Según las ideas de los ilustrados, la educación debe tener una atención especial del Estado, pues consideró necesaria la formación de ciudadanos con una nueva ética en su formación integral. Propuso la creación de la Universidad Pública con el nuevo espíritu ilustrado. Hizo una crítica a la enseñanza de las primeras letras, sin tener en cuenta la importancia de la educación elemental, como base esencial para la educación integral.

La mayor parte de las escuelas y colegios estaban administradas por las comunidades religiosas,

por el Estado Colonial y por los curas párrocos. Existía una educación doméstica que se ofrecía en las casas de familia, esta educación era anárquica y recibió constante crítica. Había una educación para los sectores superiores aristocráticos, otra para los indios y los mestizos.

En los Colegios Mayores existían escuelas anexas, regentadas por un colegial o cura adscrito al Colegio. Estas escuelas se ubicaron en Santafé, Tunja, Popayán, Pamplona y Cartagena. Las escuelas pensionarias las hacían maestros en sus propias casas o en casa de alguno de sus alumnos o padres de familia.

El camino seguro hacia el cambio en la Ilustración llegó a su culminación cuando el Arzobispo Virrey Antonio Caballero y Góngora creó la Expedición Botánica en el año 1783, bajo la dirección del Sabio José Celestino Mutis. Esta institución se consagró a la investigación y descripción científica de la naturaleza y en el centro de la cultura nacional, cuyo pensamiento en los próceres llevó a la Revolución de Independencia.

## El plan de estudios de Caballero y Góngora

El 13 de julio de 1787, el Virrey Antonio Caballero y Góngora propuso al monarca español un Plan de estudios de Universidad y estudios generales para la ciudad de Santa Fe de Bogotá. En sus ideas educativas hizo críticas al estado general de la educación y lo inadecuado del método utilizado en la medida que formaba vasallos ociosos, inútiles a sí mismos y acaso gravosos a la humanidad.

Planteó una educación que ofreciera los fundamentos de la religión y vida civil a los niños, que debían estar separados de la disciplina de sus padres y debían estar concentrados en las Escuelas generales abiertas, en donde se les debía enseñar a leer, escribir, hablar en público, dibujar, pintar, las cuatro reglas de la aritmética y otras ciencias y artes.

Propuso desterrar para siempre aquellas correcciones duras y amargas, que parecen directamen-

te inventadas para abatir los ánimos de aquellos niños cuyos espíritus se intenta elevar. Aún cuando no se prohibía hacer uso del castigo con moderación, dependiendo de la edad del niño y la gravedad de la falta que se hubiese cometido.

El Virrey Caballero y Góngora criticó el método memorístico, el sedentarismo en las aulas, los malos tratos de los maestros a los alumnos, la superficialidad de las lecciones y la monotonía de la enseñanza.

Otras ideas, métodos y reglamentos para las Escuelas en el Nuevo Reino de Granada los encontramos al iniciar el siglo XIX, especialmente en los planteamientos educativos del Sabio Francisco José de Caldas quien en el año de 1808, para su plan de las Escuelas Patriotas, propuso una educación para jóvenes de ambos sexos y la organización de una educación pública gratuita, igual para todos, sin distinciones de raza y clases sociales. Una educación sabia con enseñanzas prácticas y útiles para formar ciudadanos virtuosos. Criticó las prácticas de castigo para corregir a los niños. Según Caldas, la educación debe basarse en la virtud y en la ayuda a la sociedad, “preferir el bien público, al nuestro”.

Se consideró necesaria la educación oficial, la creación de grandes colegios y de las universidades republicanas con educación laica. En la Gran Colombia se crearon los Colegios Santanderinos y las Universidades Republicanas, como las Universidades Centrales en Bogotá, Caracas y Quito; y las Universidades Regionales: la Universidad de Boyacá en Tunja; la Universidad del Cauca en Popayán y la Universidad del Magdalena en Cartagena de Indias.

Para los estadistas, como el General Francisco de Paula Santander, la educación se convirtió en la primera empresa del Estado. Era necesaria su organización y consolidación y ello explica su pasión por fundar grandes Colegios, hoy llamados “Santanderinos”, Universidades oficiales y escuelas en todos los pueblos de la República. Según su informe al Congreso Nacional en 1836, la fundación de 1.100 escuelas públicas y oficiales en los diversos pueblos de la Nueva Granada, fue su mayor obra y aporte a la cultura y educación colombiana.

Otro estadista que se interesó por la educación como “primera empresa del Estado”, fue el Presidente José Ignacio de Márquez, quien en su período presidencial fundó numerosas escuelas y colegios.

En estos años del siglo XXI se recuerda la obra educativa de estos dos grandes estadistas de la Gran Colombia y del Estado de la Nueva Granada, quienes fortalecieron la educación oficial y pública para las mayorías del pueblo colombiano.

Ellos señalaron que la educación debe ser “la primera empresa del Estado” y defendieron la educación oficial y pública, como una necesidad para la prosperidad y desarrollo del pueblo colombiano. Estas ideas son vigentes, aún en este año 2010 del Bicentenario de la Revolución de Independencia.



Con la educación oficial se crearon los Colegios Santanderinos y las Universidades Republicanas como las Centrales en Bogotá, Caracas y Quito; y las Regionales como la Universidad de Boyacá en Tunja, la cual funcinó en el Convento de San Agustín que aparece en esta foto.

# Historia de la Educación en Bogotá

El IDEP, en sus 15 años de existencia, ha aportado diferentes proyectos académicos para la recuperación de la memoria educativa y pedagógica de la ciudad. Algunas investigaciones históricas realizadas en los años 90, son el Proyecto Nociones de Pedagogía y el de Historia de la Educación en Bogotá. De la primera, el Instituto publicó la Biblioteca pedagógica de bolsillo, documento que compila las reseñas de 37 obras escogidas que orientan el ahora o que han dado vida a la educación y la pedagogía. De la segunda, aparece el libro Historia de la Educación en Bogotá, tomos I y II. En esta obra se compilan los textos de reconocidos historiadores de la educación.

El Magazin Aula Urbana presenta la Introducción, como un abre bocas, que mira la educación y la pedagogía de la ciudad desde la época de la Colonia hasta la actualidad.

Un encuentro con Bogotá, a través de sus instituciones educativas, nos entrega páginas históricas que perviven en la memoria de Colombia como testimonio incontrovertible de su contribución a la génesis de tradiciones culturales vigorosas y polémicas, que nacieron en los claustros educativos coloniales y que enmarcaron su despegue como Estado independiente.

A partir de estos escritos vemos cómo Bogotá se convirtió en el lugar donde más desarrollo tuvieron las instituciones y donde se asentaron los intelectuales más connotados, situación privilegiada que la llevó a sobresalir como una de las ciudades americanas más avanzadas en la educación, durante la etapa colonial y la primera época republicana.

El inicio histórico educativo de Bogotá se enmarca en la etapa de la Colonia, cuya labor educativa correspondió en su totalidad al clero, tal como sucedió en España. A finales del siglo XVIII, religiosos de diferentes órdenes y del clero secular se encargaban de impartir toda la instrucción primaria. A mediados del mismo siglo, también los Jesuitas dirigían la mayoría de las escuelas secundarias, pero en 1789 Carlos III ordenó la expulsión de los religiosos de la Orden de Jesús de todos los dominios españoles y la educación secundaria colonial sufrió un colapso en la mayoría de las ciudades provinciales donde existían colegios.

En esta etapa resulta pertinente mencionar la curiosa manera del otorgamiento de grados académicos durante la época colonial por la Universidad Santo Tomás, pues ella misma no impartía los cursos sino que los alumnos tomaban las clases en los colegios San Bartolomé, el Rosario y el claustro Tomasino, por intervención papal y real, y se encargaba de graduar a los alumnos. Esta situación persistirá hasta el año de 1826, cuando se inicia el Plan Santander.

Los primeros lustros del siglo XIX, a causa del proceso que condujo a la independencia de España, presentan una situación de desorden en todos los ámbitos, incluyendo la educación, donde hasta los propios edificios de los principales centros educativos, como el San Bartolomé y el Rosario, sirvieron de cuarteles a las tropas realistas con las consecuencias imaginadas. En esta época el país sufrió la extinción de la élite académica a manos de los llamados pacificadores españoles, hecho que significó el atraso cultural y la urgencia de preparar una nueva intelectualidad que condujera la vida de la nación recién inventada.

Llegado el momento de la liberación definitiva de España, los líderes de la emancipación, con Bolívar y Santander a la cabeza, quisieron fundamentar un Sistema Nacional de Instrucción Pública; para ello se sirvieron de las edificaciones de las órdenes religiosas donde comenzó a funcionar la instrucción primaria, la secundaria y la profesional.

La década de los treinta presenció cambios inesperados en la composición política de la República que afectaron a la educación. Así, la desmembración de Colombia en tres repúblicas y la conformación de la Nueva Granada, significó una reestructuración en la ubicación de las universidades de ciudades diferentes a Bogotá, y aparecieron en la escena Cartagena y Popayán como sedes de distrito universitario para reemplazar a Caracas y Quito, aminorándose en forma considerable las distancias para obtener grados universitarios, pero persistiendo en las mismas dificultades de la Gran Colombia: centralismo, distancias, incomunicación, carencia de un sistema unificador, protestas provinciales por el monopolio de la educación universitaria desde el centro.

En este contexto, afloraron las pugnas entre el centro y la provincia en lo atinente a la apertura de cátedras universitarias en los colegios provinciales, a raíz de la reforma educativa de 1826, conocida como el Plan Santander. Se presentaron fuertes tensiones que lograron del Congreso de 1835 laxitud en oferta de cátedras en las provincias, a tal extremo que todos los líderes políticos de la época se quejaron de la forma fácil como los estudiantes, tanto del centro como de la provincia, recibían el título de doctor aún siendo unos niños.



## Para llegar a la libertad de enseñanza

En 1839 irrumpió la guerra de "los conventos", o de "los supremos", y sus consecuencias nefastas para la economía del país y todos los aspectos relacionados con ella. Los líderes conservadores de entonces, con Herrán y Ospina a la cabeza, quisieron reorganizar el sistema educativo, al que responsabilizaron de los desmanes de la juventud comprometida con las guerras y lanzaron la reforma más radical y coercitiva de la educación universitaria, concentrando el monopolio del otorgamiento de títulos en Bogotá, Cartagena y Popayán.

De esta manera, comenzó a prepararse el camino para la libertad de enseñanza, que facultó en 1850 a cualquier institución o persona para ofrecer formación en todas las ramas de las ciencias, las letras y las artes, en toda la República. Así se fue a tierra el monopolio del otorgamiento de los grados académicos con la ley mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública, que no sólo concedió libertad de enseñanza sino que también eliminó las universidades y declaró innecesarios los títulos o grados académicos para ejercer las profesiones. Fue esta la expresión en materia educativa del ideario liberal de mediados del siglo XIX, que revolucionó las caducas y prolongadas estructuras coloniales con

la abolición de la esclavitud, la libertad absoluta de imprenta y de palabra, la libertad religiosa, la libertad de industria y comercio, la instauración del sufragio universal y directo y la formalización del libre cambio, entre otros aspectos.

En consecuencia, la libertad de enseñanza equiparó las instituciones educativas bogotanas con las provinciales. Y también permitió el florecimiento de las instituciones privadas, siendo Bogotá la ciudad donde más proliferaron. No obstante, la libertad de enseñanza se convirtió en un período donde la educación desmejoró de una manera considerable: desaparecieron los estudios universitarios, los títulos académicos se eliminaron, la educación perdió su diferenciación entre secundaria y profesional.

Esta situación caótica creó el ambiente para que los liberales radicales hicieran una reforma a las disposiciones educativas vigentes. Restituyeron el Sistema Universitario con la creación de la Universidad Nacional en 1867 y emitieron el Decreto Orgánico de la instrucción pública primaria el 1° de noviembre de 1870, donde se fijaron las normas para la organización general administrativa de la instrucción pública.

El partido liberal tenía como una de sus metas primordiales expandir la educación primaria y por medio de este decreto anunció los objetivos nacionales para alcanzar este objetivo. El gobierno, bajo la presidencia de Eustagio Salgar, contrató los servicios de una misión pedagógica alemana con el propósito de fijar Escuelas Normales en cada una de las capitales de los Estados; sin embargo, el decreto desató una controversia nacional que incluso fue uno de los factores de la guerra de 1876. Esta reforma culminó con insatisfacción [...]. Durante esta reforma se editaron en Bogotá dos periódicos pedagógicos: "La Escuela Normal", de cobertura nacional, y "El maestro de Escuela", destinado a los maestros de Bogotá.

En 1886, bajo la presidencia del conservador Rafael Núñez, se expidió una ley por la cual se autorizaba al gobierno para organizar la instrucción pública. En 1887 se firmó el Concordato entre el gobierno colombiano y la Santa Sede, el cual dejaba en manos de la Iglesia Católica el control completo de la educación. Pocos años después, bajo la presidencia de Miguel Antonio Caro, el Congreso de la República dictó el decreto reglamentario de 1892, conocido con el nombre de Plan Zerda, donde se establecían las bases del Sistema Nacional Educativo. El gobierno central tendría suprema inspección y reglamentación de la enseñanza. La educación se dividió en los niveles de primaria, secundaria y profesional.

Durante esta etapa circuló la Revista de Instrucción Pública [...]. Bajo la misma administración de Caro y Zerda se dictó un Plan de cinco años para los estudios en la Escuela Normal. Este Plan rigió tanto para escuelas primarias como para Normales, incluso después de la siguiente reforma de 1903.

## Siglo XX

La ley 39 de 1903 trajo consigo fuertes reformas en el sistema educativo, tanto a nivel nacional como de la capital. La enseñanza oficial se dividió en primaria, secundaria, profesional, industrial y artística. Esta ley fue emitida durante el gobierno del conservador José Manuel Marroquín. El Ministro de Instrucción Pública, Antonio José Uribe, trató de responder a las exigencias de la clase empresarial por una educación más práctica y adecuada a los proyectos económicos del país. Como hecho relevante para la Pedagogía y la



Educación hay que mencionar la creación en 1914 del Gimnasio Moderno, en Bogotá, dirigido por Agustín Nieto Caballero, institución donde se aplicaron los enfoques de la Escuela Nueva, llegando a ser el primer centro educativo en el país con una concepción moderna de la educación. En 1824, Agustín Nieto Caballero promovió la traída de la Segunda Misión Pedagógica Alemana, que presentó al gobierno de Pedro Nel Ospina un proyecto de ley orgánica de la instrucción pública para cambiar la organización, la dirección científica y la financiación de las políticas educativas. Aunque el proyecto no fue aceptado trajo serios cuestionamientos y la introducción del movimiento de la Escuela Nueva. Otra institución, también creada en Bogotá en 1930, fue la Escuela Normal Superior [...].

Además, del seguimiento a través de las reformas educativas, se incluyen algunos artículos sobre temáticas educativas de la capital [...] y un escrito sobre la escolarización de niñas y jóvenes desde finales del siglo XVIII hasta las primeras décadas del siglo XX.

En esta obra se presentan algunas ausencias, sobre todo entre 1950 y 1970 porque la investigación histórica de la educación está en mora de ocuparse de un período trascendental caracterizado por la expansión y modernización del actual sistema educativo [...]. Tal crecimiento configuró una escuela y un magisterio con capacidad de incidir en las políticas educativas y asegurar sus derechos.

En las dos décadas mencionadas, FECODE, fundada en 1959, vive su etapa de mayor despliegue: en la década del 70 cobra gran presencia el magisterio como fuerza social significativa, en 1979 logra conquistar el Estatuto Docente y en 1982 adquiere un perfil intelectual mediante el lanzamiento del Movimiento Pedagógico y de su Revista Educación y Cultura [...].

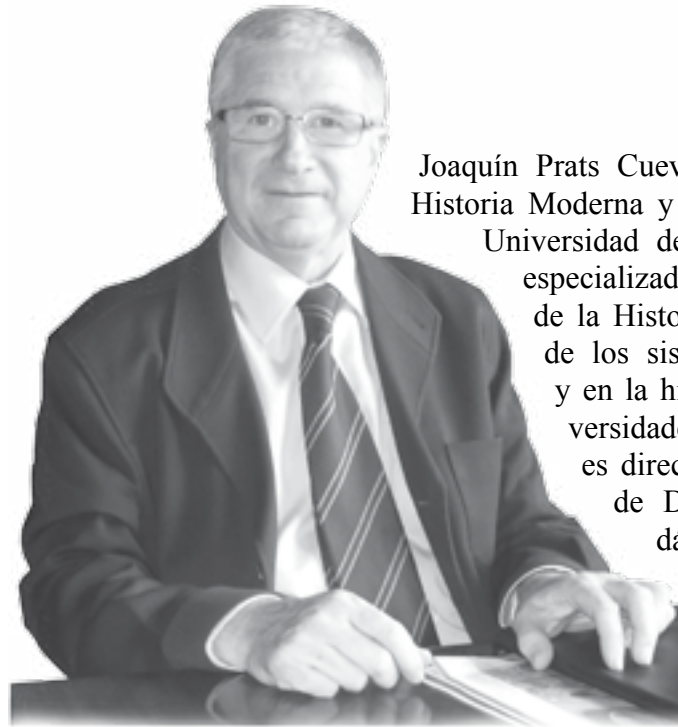
De todas maneras, los escritos sobre el movimiento pedagógico y la tecnología educativa apuntan a resolver las cuestiones de tales décadas, así sea parcialmente. Hay una dificultad para profundizar la investigación de tan decisiva etapa: es tan cercana, tan presente, que sus protagonistas aún viven; pero la información sobre las reformas y su desenvolvimiento aún están por identificar y organizar.

\* Introducción escrita por Olga Lucía Zuluaga Garcés, investigadora principal.  
 \* Entre el 2004 -2008 el IDEP desarrolló a través del Centro de Memoria, entre otras, la investigación colectiva para la construcción de memoria educativa y pedagógica, con maestros y maestras de colegios de Bogotá.  
 \* Consulta: [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) Centro de Documentación Av. El Dorado 66-63, piso 3



# La Historia: un gran laboratorio social en Bogotá

Por: **Diana María Prada Romero, IDEP**  
**Javier Vargas Acosta, Aula Urbana Dial**



Joaquín Prats Cuevas es Doctor en Historia Moderna y catedrático de la Universidad de Barcelona; está especializado en Didáctica de la Historia, en el estudio de los sistemas educativos y en la historia de las universidades. Actualmente es director del Programa de Doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio (Geografía, Historia y Patrimonio) de la

Universidad de Barcelona. Ha sido evaluador externo de proyectos de investigación (ANEP, AGAUR, COLCIENCIAS de Colombia, ANPCT de Argentina, IBE-UNESCO, y de otras instituciones y universidades). Es asesor y coordinador de Historia de la enciclopedia electrónica ENCARTA, (versión castellana) de Microsoft y director académico del equipo que ha elaborado los contenidos de las webs educativas: www.euroaventura.net y www.sidasaberayuda.com.

## Aula Urbana (AU): ¿Cuál es el panorama de la enseñanza de la historia en Europa y América Latina?

Joaquín Prats (JP): En muchos países de Iberoamérica se está produciendo una auténtica inquietud por otros mecanismos en la enseñanza de la historia. En Argentina, Chile, Brasil o México, la historia ha funcionado en su sistema escolar, más que como historia, como una especie de conocimiento que servía para el incremento del sentimiento patrio, incluso desconociendo a veces, diría que no deliberadamente, pero a veces sospecho que sí, lo que han hecho países vecinos.

En América veo el deseo del profesorado de hacer unas historias mucho más científicas, que rompan las fronteras y hablen de Latinoamérica en el conjunto del devenir histórico de Occidente. En cambio en España, y en muchos países europeos, hay un agotamiento y una crisis de la enseñanza de la historia y se buscan muchos caminos que son subsidiarios y que de alguna manera no pueden entenderse sin una formación histórica previa. Por ejemplo, el patrimonio por sí mismo no es nada, es la expresión material o cultural a veces en documentos, en canciones o músicas, son las expresiones de un momento. No es posible hacer una didáctica del patrimonio sin conocer el momento histórico y quién lo produjo.

## AU: ¿Debe estar presente la historia en los currículos escolares?

JP: Entre los años 90 y parte del 2000, España tuvo la tendencia de eliminar la Historia de los currículos e incluso de diluirla en unas inexistentes ciencias sociales como disciplina. Las ciencias sociales existen, pero cada una tiene su especificidad. Siempre he defendido la idea de que la historia es una disciplina, es un elemento estructurante del conocimiento social, incorpora prácticamente a todas las ciencias sociales y, por tanto, es de un gran poder formativo y no debe desaparecer de los currículos de ninguna etapa educativa, desde las etapas primarias básicas, hasta las etapas post obligatorias. La experiencia que tenemos en España es que su desaparición ha perjudicado más que beneficiado a la formación de los individuos.

## AU: ¿En qué momentos acercar a los niños a los hechos, sucesos o momentos históricos?

JP: A los niños pequeños lo más próximo no es lo que más le interesa. Un conocido didacta francés demostró, en los años 50', que el niño tiende mucho a la imaginación y lo más próximo es menos espectacular que aquellos períodos históricos que tienen una dosis más importante de imaginación, de épica y epopeya. Diría que el alumno tiene que acercarse a los temas y a veces incluso lo más próximo se puede hacer más atractivo; pero lo importante es no hacer historias cerradas; quiere decir que las historias nacionales, que son las que suelen enseñar en los sistemas educativos, no son historias que se hayan producido al margen del conjunto del devenir histórico. Tiene que haber siempre una dialéctica entre lo micro y lo macro, que haga que el alumno no se crea que su historia es el centro del mundo; lo que decía Morín: hacer una humanidad donde todos tenemos nuestro trozo de humanidad, pero formamos parte de una humanidad más amplia.

## AU: ¿Sirve la historia como un laboratorio social?

JP: La historia planteada como descubrimiento en el marco de un laboratorio, como existe en otras materias, es un instrumento fundamental para ver cómo funcionan y qué mecanismos existen en el funcionamiento de las sociedades. Las sociedades en general se mueven por una serie de elementos, como sus grupos sociales, las ideologías, y todo esto en el pasado se puede apreciar con mucha mayor nitidez y claridad que en la complejidad del tiempo presente. Por tanto, cuando un estudiante aprende a ver cómo ha funcionado la sociedad del pasado, cuando se enfrenta al presente intentará introducir en el análisis elementos que apreció en otros momentos de la historia pasada. Entre los muchos asuntos que enseña la historia, está el conocer las razones que tienen los otros, entenderlas y cuestionarlas cuando sea necesario; esta es también una manera de ser ciudadanos responsables y razonables.

## AU: ¿Cómo enseñar la historia?

JP: La clase de historia tiene que consistir en la simulación del trabajo del historiador. Para ello, se debe crear un aparataje didáctico. En todas las disciplinas se recomienda que los alumnos entren en los laboratorios y experimenten; pues en historia es exactamente igual; claro no se puede tomar en un sentido estricto y radical. Hoy los científicos no lo hacen todo por descubrimiento; también dan leyes y explican normas. Entonces diría que con moderación tiene que incorporarse la simulación del trabajo del historiador, sin olvidar otras técnicas que pueden ser útiles; por ejemplo, el relato, la visualización, a veces de un buen reportaje televisivo o una buena selección de escenas de una película comercial, un adecuado juego de ordenador, pues tienen una capacidad de comunicación muy potente, e incluso la explicación del profesor tiene que ser pensada y limitar unos tiempos de intervención.

## AU: ¿Qué dificultades se presentan para la asignatura de historia?

JP: Las hay de contexto, disciplinares, técnicas e incluso conceptuales. Por ejemplo, las de contexto están relacionadas con la tradicional manipulación política que se ha hecho de esta materia en los países, sobre todo en los dictatoriales. Manipulación a veces no pretendida, sino casi inconsciente por parte de los gobiernos; el mismo nacimiento de la historia se justifica así, como el nacimiento de los Estados nacionales liberales, que tiene personas que no se sienten afectas a ese Estado, sino que vienen de culturas paternalistas de antiguos regímenes. También contextuales serían las imágenes de historia que presentan los medios de comunicación, incluso las películas, los video juegos. La historia es una disciplina aparentemente fácil, pero es muy complicada porque tiene un gran nivel de formalización y de abstracción. Es una asignatura que se debe trabajar como propongo, desde la teoría del descubrimiento y la participación.

## AU ¿Cuál sería el papel de los maestro, y de las entidades que forman a los maestros, para poder transformar la enseñanza de la historia?

JP: El papel del maestro es fundamental. A veces se me pregunta algo que creo es una exageración: entre enseñanza y aprendizaje, dónde hay que poner el acento: en el aprendizaje. Es cierto, pero sin maestro no hay aprendizaje; el maestro es enseñanza-aprendizaje porque es el que conduce el proceso de aprendizaje. Por tanto, el papel del maestro y su formación es importante; cada maestro, en asignaturas más instrumentales o que no son contaminadas, pues lo tiene mucho más fácil. Aquí el maestro tiene que hacer un gran esfuerzo de aislar sus opiniones, introducir el rigor, introducir un distanciamiento e intentar que los alumnos tengan afinado un descubrimiento multicausal, y a veces eso que hablaba, pues que entiendan el por qué de las acciones de los humanos y que el entendimiento de esas acciones no solo tenga parámetros morales, sino parámetros históricos; es decir, muchas veces los que actúan no actúan porque son malos por naturaleza, sino que su papel histórico

les hacía jugar esas funciones y que según ellos desarrollaban correcta y éticamente su papel.

## AU: ¿Cómo entender esos conceptos que emergen cuando se habla de historia, como memoria o recuerdo?

JP: Historia es una ciencia social y, por tanto, se obtiene por el camino que la apropian todas las ciencias sociales. La memoria no es una ciencia, la memoria es siempre individual, no por escala sino por planteamiento epistemológico. La historia coge todas las memorias que están, o escritas o dichas, cuando son tiempos recientes y las tritura en un túrmix para lo que llamamos los historiadores: hacer una crítica de fuentes y poder tener una explicación. Por tanto, la memoria está de moda en Europa y en algunos países como en Chile, Argentina y en algunas naciones del este europeo, pero también están de moda lo que llaman los memoriales históricos, que pueden tener un valor y es la revancha contra el silenciar muchas atrocidades de países donde ha habido dictaduras, y en ese sentido tiene un valor social que se sepa que hubo gente que fue perseguida, porque las historias sociales han ocultado eso. Diría que no es un buen elemento para basar el aprendizaje de la historia; quizá sí para abrir un tema histórico como evento motivador, que se puede incorporar a las clases, pero reducir la historia a la memoria es negar su condición de explicación científica.

El recuerdo es un tema que poco tiene incluso de memoria y de historia. El recuerdo es siempre personal y está en su vida. Los que hacen historia oral, una rama de la historia, acuden a la memoria de una persona y no hay nada más perverso que la memoria de un ser humano, porque todo lo ve desde su óptica; entonces lo que hace es preguntar los recuerdos, y convertir esos recuerdos en realidad o análisis es una barbaridad.

## AU: Frente a los museos, como esos escenarios de patrimonio y de conocimiento, ¿qué tipo de dinámicas puede tener el maestro y la escuela?

JP: Lo que voy a decir puede ser una herejía: a mí los museos me aburren muchísimo. Hace unos días fui al Museo del Prado y cuando llevaba una hora estaba hastiado, me dolían los pies, ya todo lo veía igual. Por mi formación tendría que valorar mucho eso; a un niño le parece igualmente horroroso. Esos niños que deambulan en caravana lo que hacen es vacunarlos contra los museos, nunca volverán. Los niños tienen que ir a un museo a ver una cosa o dos y trabajarlas casi con un nivel de lupa, que les permita olvidarse que están en un museo para ver algo. En el departamento hemos hecho casi 15 museos en España y ahora trabajamos en Chile y en Italia. Con nuestra propuesta hemos ganado el concurso de Naturoscope en Francia. Invito a los maestros a explorar en esas propuestas a través de Internet, pues creo que permiten a los niños y niñas, e incluso a los adultos, acercarse de otra manera al conocimiento.

# Tejiendo identidad con los hilos de la memoria

Por: **Diana María Prada Romero, IDEP**

En Iles, un pueblo ubicado al sur de Nariño, muy cerca a la frontera con Ecuador, nació en el año 2006 la propuesta pedagógica Tejer identidad Iles con hilos de memoria histórica, que le mereció a la profesora María Alicia Castillo Guerrero, el reconocimiento al Premio Compartir al Maestro 2010. Allí, se hizo maestra desde hace 22 años.

El proyecto se propone incentivar la práctica pedagógica en el aula desde lo histórico-social. Tiene como fin recuperar el patrimonio cultural, cimentar identidad local y generar espacios para el aprendizaje significativo de las áreas del conocimiento, en especial de las ciencias sociales. Ha sido desarrollado por la profesora María Alicia, junto con el grupo de jóvenes investigadores Exploradores del saber en acción, del colegio José Antonio Galán de Iles Nariño. Además del reciente reconocimiento del Premio Compartir, desde el año 2006, en sus inicios y luchas, ha sido apoyado por Ondas-Nariño y la Academia Nariñense de Historia (ANH), por la comunidad educativa del colegio José Antonio Galán y las autoridades municipales.

*Aula Urbana la entrevistó en Bogotá, para conocer esta experiencia.*

## Aula Urbana (AU): ¿Desde cuándo se desarrolla el proyecto?

Alicia Castillo (AC): En 1997 dimos los primeros pasos, pero solo en el 2006 tomó fuerza, cuando se integra al trabajo al equipo de investigación escolar “Exploradores del saber en Acción” y se inscribe la iniciativa investigativa al Programa Ondas-Nariño y se logra la orientación de la Academia Nariñense de Historia, impulsadora de la Cátedra Nariño. En la actualidad el equipo investigador lo integran estudiantes de quinto de primaria, de séptimo grado a once, organizados en mingueros antiguos como padrinos y los nuevos como ahijados.

Tejer identidad Iles ha tenido tres fases. La primera fue averiguar sobre el modo de vida de los habitantes de Iles. El producto fue la creación de un Centro Histórico de Memoria, donde tenemos un conjunto de huellas, vidas reales auténticas sobre las diferentes épocas de la historia del municipio, organizadas, clasificadas y presentadas didácticamente de tal manera que los adultos y los niños puedan llegar al centro y aprender de una manera más significativa sobre su proceso de desarrollo social. La idea es que ellos también, como portadores de memoria, puedan aportar y fortalecerlo; es decir, en este proceso ellos y el grupo pueden aprender mutuamente.

La segunda fase es Las huellas del pasado en el presente de Iles, y surge porque nos dimos cuenta que de las diferentes épocas evidenciábamos vivencias en la actualidad, e incluso ahí nace la idea de elaborar un cartel con 300 fotografías de vivencias reales y actuales de la comunidad, donde presentamos y argumentamos que hay cosas del pasado que están totalmente vivas en el presente; y demostramos que el presente es una mezcla de este tipo de huellas, pero también que otras se han ido transformando por diversas razones.

La tercera fase corresponde al hecho de habernos dado cuenta de que las fotografías también son una fuente primaria de investigación y un documento histórico, y a través de ellas podemos aprender la historia del municipio. El resultado es un archivo de 700 fotografías, clasificadas por aspectos y por antigüedad.

## AU: Proponer la recuperación de la memoria de Iles, debe ser un trabajo en el que muchos participan, ¿es así?

AC: Hoy tenemos apoyo, pero sobre todo reconocimiento. En la primera fase la comunidad se ha vinculado en este proceso porque donaron las piezas arqueológicas y valores históricos. En la segunda fase nos permitieron tomar las fotografías, y en la tercera fase ellos son el alma y vida, porque donan y prestan las fotografías. Se trata entonces de un proyecto abierto, vinculado a la comunidad, es maravilloso porque es una investigación desarrollada sobre todo por niños. Se trata de una experiencia también aplicable a cualquier otro contexto, desde la singularidad de su realidad.

## AU: El proyecto apuesta por otras formas de enseñar y aprender ¿Cómo ocurre esto?

AC: Es increíble cómo se deja de lado la historiografía, y se desconoce la historia y el aporte de los pueblos. En este proyecto tenemos claro que la historia la hacemos todos; que construimos la realidad y, por tanto, también somos capaces de transformarla. El proyecto es una oportunidad maravillosa de aprender significativamente a partir del contexto y de la investigación. Como decía Paulo Freire, se reconoce al estudiante y al docente como constructores de saberes, al “aprender que quien enseña, aprende al enseñar, y quien aprende, enseña al aprender”, lo cual propicia un aprendizaje donde se aprende con la razón y también al dar voz a la emoción, porque el acto de enseñar no excluye la afectividad y al contrario la reclama.

La investigación, porque es un trabajo relacionado con la exploración, la generación de interrogantes. Es importante que sean ellos quienes decidan las preguntas que desean trabajar, desarrollar, y que el maestro sea un asesor, un acompañante. En este proceso los estudiantes desarrollan métodos y técnicas investigativas como el diario de campo, la elaboración de informes periódicos, el diálogo de saberes, entre otras. La investigación también ha permitido aproximarse al trabajo comunitario.

Otra cosa importante es que hemos implementado una metodología que es la minga de saberes, una propuesta de la Academia Nariñense de Historia, Cátedra de Nariño. La minga es una herencia ancestral y es la forma como los estudiantes se unen voluntariamente para realizar un trabajo, con el compromiso de sacarlo adelante. Los mingueros tienen un compromiso de construir saber y compartirlo.



## AU: ¿Qué acciones pedagógicas utiliza?

La primera es la motivación constante a los estudiantes; la segunda, la concertación de intereses y la formulación del problema a investigar; y la tercera, el desarrollo de la propuesta investigativa, a través de la selección de fuentes y técnicas de investigación, la fundamentación teórica y conceptual, donde se articula la lectura de documentos, el análisis de la realidad actual, la observación directa, la realización de talleres con la Academia Nariñense de Historia, visitas a museos y entrevistas a portadores de memoria, la recolección y análisis de información, el acopio de evidencias y pruebas mediante la recepción de piezas precolombinas, fotografías antiguas, toma fotográfica de testimonios de escenas actuales de la cotidianidad, que evidencian huellas del pasado en el presente.

## AU: El impulso y la sobrevivencia de proyectos requiere el apoyo pedagógico e, incluso, económico de instituciones. ¿Cómo ha ocurrido esto para Tejiendo identidad?

AC: La Academia Nariñense de Historia nos ha aportado importantes conocimientos y experiencia; el Programa Ondas-Nariño visionó que nuestro trabajo investigativo era bueno, y lo ha motivado e incentivado. Ellos financian también procesos investigativos. Lo otro es que ellos clasifican los trabajos por líneas temáticas, y de acuerdo con estas les nombran un asesor temático que es quien de alguna manera orienta el trabajo. Ondas propone materiales, para niños y maestros y piensa en las diferentes etapas de la investigación desde el planteamiento hasta la socialización; para esta última plantea encuentros para que los niños y los maestros socialicemos los proyectos, procesos y resultados, de tal manera que uno aporta su experiencia pero también se enriquece con la de los otros.

## Nuestros logros

- Centro de Memoria Histórica de Iles (CEMEHI) se ha convertido para la educación local en un aula de estudio por los vestigios que contiene del pasado y los que se van construyendo, convirtiéndose en un aporte para el aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales. Esta propuesta está integrada al Plan de Estudios, desde el Preescolar al grado once, y es una muestra de la Cátedra-Nariño impulsada por la Academia Nariñense de Historia -ANH. En el Centro se exhibe y explica por parte del equipo investigador (mingueros), un conjunto de 260 objetos donados (hasta el momento), entre piezas arqueológicas y/o valores históricos, clasificados teniendo en cuenta su sentido utilitario y las épocas históricas (Precolombina-Colonial y Republicana).

- La propuesta fortalece en los estudiantes “mingueros” sus actitudes investigativas, valida el conocimiento descubierto y/o construido colectivamente, despierta la curiosidad y asombro, motiva a los estudiantes y a la comunidad a conservar y proteger su patrimonio cultural y reconocerse como constructores del tejido social.

- Involucra a la comunidad y visitantes de otros municipios, (con el registro de 715 visitas) que, interesados en los resultados del Centro Histórico, aportan sugerencias, piezas arqueológicas y objetos de la cultura material reciente, incitando a la reconstrucción y revaloración del patrimonio histórico de la localidad.

- A nivel municipal, la propuesta se socializa a visitantes, estudiantes, docentes, autoridades, cabildo indígena y comunidad en general.

- A nivel departamental, el programa Ondas-Nariño, catalogó el proceso como experiencia significativa y lo ha tomado como estrategia para motivar procesos investigativos escolares. Y, a nivel nacional, fue seleccionado para representar al departamento de Nariño en la XI Expociencia y Expotecnología 2009. Ondas Nacional de Colciencias, la escogió para representar a Colombia en México en el VI Congreso Mundial de Juventudes Científicas 2009.

- Resultados intangibles valiosos y dependientes de los anteriores, son la implementación gradual de prácticas investigativas, el reconocimiento como ser histórico, la comprensión de la variable “desarrollo social” y “cambio”, el progreso conceptual de los escolares investigadores y docente líder del proceso, la estima por el patrimonio cultural y fortalecimiento de la identidad al reconocer de donde se viene el porqué del presente y proyección al futuro, como medidas de choque frente a la globalización cultural galopante.

*El proyecto no se puede quedar allí, queremos conseguir recursos para la construcción de un espacio propio para el Centro de Memoria; divulgar donde sea y como sea esta experiencia, porque eso es recuperar el patrimonio cultural.*

# Recorridos monumentales de la avenida de Las Américas

Cuatro importantes escenarios, ubicados en la conocida vía bogotana de Las Américas, rinden homenaje a personajes y hechos que han marcado la historia del país y la ciudad. En esta avenida encontramos un interesante recurso pedagógico para visitar, los monumentos a Las Banderas, la Diosa del Agua o Bachué, Pardo Leal y Manuel Cepeda Vargas.

El lugar donde se ubica el monumento a Las Banderas perteneció a un poblamiento indígena. El de Fontibón, dividido en parcialidades o capitánías, cada una liderada por un Usataque o Cacique, que a la vez dependía del Zaque, la máxima autoridad entre 1600 y 1639. El pueblo de Techotyba, era liderado por el cacique Techotyba, que según la lengua indígena, significaba “tiba: capitán, jefe” y “techo: colorado”, es decir “cacique colorado”. Quedaba localizado en medio de un valle formado por los ríos Vicachá (San Francisco), Fucha y el Puente Aranda al occidente y el río Bumsa (Bogotá). En 1607 se dispone por una orden real el traslado de los indígenas de Techo al sitio de Nempesitiva, parte de lo que hoy es Fontibón. Por Decreto del 14 de marzo de 1608 se adjudicaron las tierras de los indios de Techo a la compañía de Jesús, dándoles título y competencia de ellas para el sustento de los religiosos.

El momento histórico que inscribe la creación del monumento anuncia el llamado modernismo en la arquitectura del siglo XX, iniciado desde los años veinte con el ingreso de grandes compañías constructoras, traídas al país en un afán de modernización.

En 1933 llegó a Colombia el arquitecto urbanista Karl Brunner, invitado por el presidente Olaya Herrera y el consejo municipal, para la elaboración del Plan de Ordenamiento Urbano de Bogotá y participó en la política de Estado de Alfonso López Pumarejo. Brunner presentó en el año de 1937 el Plan Regulador de Bogotá, que incluía una red de vías principales, dentro de las cuales se encuentra el eje que sirvió para proyectar la Avenida de Las Américas. Se anunció y concibió un espacio público demarcado como una vía jardín, en la que se incluyen glorietas, parques y elementos de equipamiento urbano que aumentarían el confort y belleza de la zona.

El hito simbólico que caracterizó la IX conferencia Panamericana de 1948 fue el Monumento a Las Banderas, entrada internacional de Bogotá por el antiguo Aeropuerto de Techo y referente internacional del evento, por ondear las banderas de todos los países invitados.

Ciento veinte mujeres monumentales rodean la Bandera de Colombia en el monumento a Las Banderas, obra del escultor Alonso Neira Martínez, este monumento tiene una composición concéntrica, diseñada a partir de un mástil central de mayor altura de donde se proyectan de manera concéntrica varios pisos perimetrales, 20 astas monumentales y un círculo de gradas que encierran la glorieta. Las astas están dispuestas en grupos de seis esculturas femeninas, cada una con características simbólicas diferentes, que sumadas conforman una serie de ciento veinte mujeres que rodean permanentemente el mástil central.

El conjunto ha conservado durante sus primeros 54 años de historia los elementos formales esenciales: composición concéntrica, permanencia de lugar y distribución de las astas monumentales y en general la proporción urbana original.

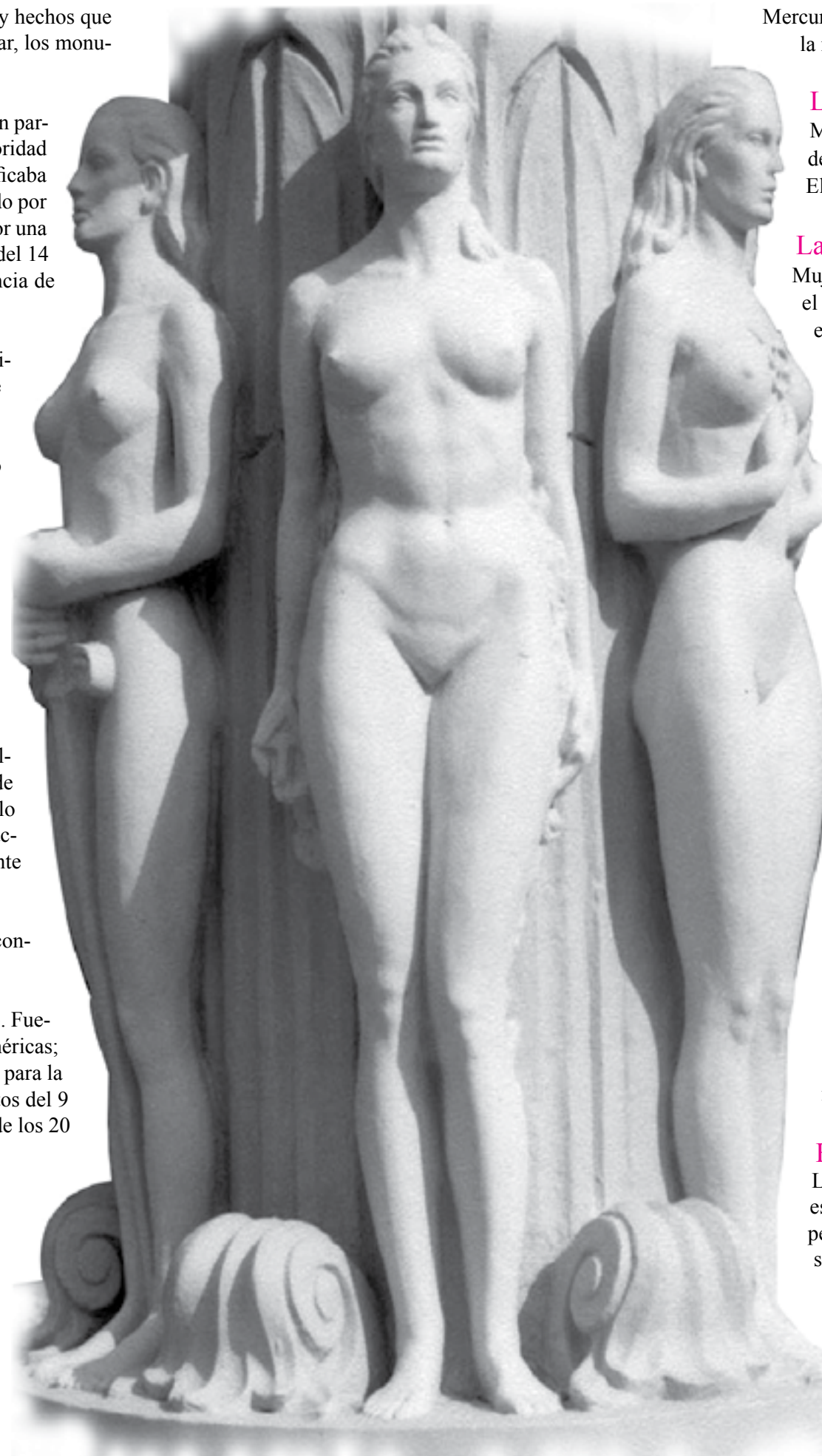
Estas diez docenas de musas simbolizan la modernidad con la que empezó a soñar la capital a mediados del siglo pasado. Fueron retocadas en el año 2001, cuando las obras de Transmilenio le dieron un aire más moderno a la avenida de Las Américas; manteniendo como principios la conservación de las características formales y espaciales del conjunto, la recuperación para la memoria de dos hechos centrales de la historia del país: la IX Conferencia Panamericana de 1948 y los sucesos violentos del 9 de abril; recuperar el centro para la Bandera del país; y, por último, la determinación de izar nuevamente las banderas de los 20 países invitados a la IX Conferencia Panamericana.

## La Espada

En su sentido más universal significa fuerza, libertad y autoridad. Es reconocida como atributo de equilibrio, rectitud, por tener la cualidad de separar el bien del mal.

## El Caduceo y el Ancla

Representación femenina del comercio. Esta mujer porta sobre su pecho una vara rematada con dos alas o un yelmo alado, entrelazada con dos serpientes; simboliza la paz, la prosperidad y la abundancia, es el caduceo, atributo de



Mercurio y emblema del comercio. En algunas culturas orientales significa la sabiduría y la perfección, es también el símbolo de la medicina.

## La Planta de Maíz

Mujer símbolo de la agricultura. Aquí se representa la prosperidad y riqueza mediante una planta de maíz alargada a manera de bordón o vara; al lado izquierdo se divisa un pequeño manto de textura vegetal que rodea la cintura y cae del mismo lado. El maíz por ser originario de América, identifica las culturas prehispánicas.

## La Flecha y el Pergamino

Mujer símbolo de la educación y la perseverancia. Esta mujer lleva en su mano izquierda una pequeña saeta orientada hacia el cielo. Desde épocas remotas, la flecha representa la luz del supremo padre, se relaciona con seres superiores o atributo de ellos. Simboliza el rayo solar, se le relaciona con conceptos como el impulso, la rapidez, la amenaza y la perseverancia para conseguir un fin. La figura sostiene además con su mano derecha, un folio o pergamino, que se asimila a la educación, a la ilustración y al conocimiento.

## La Rueda

La mujer símbolo de la industria. La mujer sostiene una pequeña rueda en su mano izquierda, la rueda es considerada uno de los principales inventos del hombre por su aporte a la creación de maquinaria y equipos, se le considera símbolo de la industria.

## El rayo y el número Pi

Mujer sabiduría y mujer ciencia: figura alusiva a la electricidad. El rayo, en forma de zig zag, se encuentra sobre el antebrazo izquierdo de la mujer, es ícono del fuego celeste en su forma activa, de terrible dinamismo y efectividad. Para los griegos es símbolo de suprema potencia creadora, representa la luz, la iluminación y es emblema de la sabiduría. Converge el rayo sobre el signo matemático Pi, antigua letra griega que representa la proximidad entre la circunferencia y el diámetro del círculo, se le relaciona con las matemáticas y la geometría.

## Diosa del Agua o Bachué

La escultura es una figura femenina desnuda que se asemeja a la Diosa Bachué. Está caracterizada por el uso de elementos alusivos al agua, como el caracol que lleva sobre la mano derecha, los pescados que están tocando sus pies y las copas situadas a los lados de la figura central junto al pórtico del fondo con sus cuatro columnas intermedias al estilo jónico.

## Tierradentro: Rombos y Estrellas

Este monumento fue construido como un homenaje a Manuel Cepeda Vargas fue senador, dirigente político del Partido Comunista Unión Patriótica y defensor de los derechos de los pueblos; fue asesinado el 9 de agosto de 1994. La obra realizada por Edgar Negret, escultor colombiano nacido en Popayán en 1920. Esta escultura fue promovida por la Fundación Manuel Cepeda Vargas, cuyo objetivo es incentivar la apropiación colectiva del pasado histórico como parte fundamental del proceso de construcción de la democracia en la sociedad colombiana. Se trata de una escultura abstracta de formato rectangular horizontal.

## Homenaje a Pardo Leal

La escultura fue realizada por el artista Emiro Garzón, se trata de una obra figurativa de formato rectangular vertical, su estructura está conformada por un pedestal en hormigón y una escultura en bronce. En la representación aparecen varios personajes de los cuales el principal y ubicado en la cúspide, es Jaime Pardo Leal. Con el rostro amable y en alto, la boca semiabierta y cejas pobladas, mantiene el brazo izquierdo levantado y con los dedos de la mano hace una V, el otro brazo permanece doblado. Los otros 4 personajes, ubicados en el costado derecho de Jaime Pardo, se presentan esqueléticos y desnudos.

Jaime Pardo Leal fue abogado y ex candidato presidencial en representación del partido Unión Patriótica para las elecciones de 1986. El 11 de octubre de 1987 fue asesinado en la Mesa Cundinamarca.

## El agua: siempre presente en la historia bogotana

Un dos de julio de 1888 entró en servicio el primer tramo de tubería en hierro en el centro de Bogotá. Desde entonces el Acueducto de Bogotá ha caminado a la par con el crecimiento de la ciudad, llevando bienestar y mejorando la calidad de vida de millones de colombianos.

Y es que desde las mujeres que transportaban agua en cántaros, pasando por las fuentes públicas como la del “Mono de la Pila” hasta los métodos tecnificados actuales, el agua ha estado ligada al desarrollo de Bogotá.

Con la llegada del agua potable se erradicaron epidemias y se mejoraron los niveles de salud de los bogotanos.

Con una visión futurista, Bogotá construyó una compleja infraestructura para abastecer, con una de las mejores aguas del continente, al 100 por ciento de los bogotanos y a 11 municipios de la región central de Colombia. Más de nueve millones del centro del país.

Son varios los hitos que han acompañado la historia del suministro de agua en Bogotá; describimos algunos de los más importantes.

### Hitos de la empresa de acueducto y alcantarillado de Bogotá

- |  |           |
|--|-----------|
| • Acueducto por tubería de hierro y tanque de Egipto     | 1888      |
| • Inauguración tanque y tubería de San Cristóbal         | 1925      |
| • Inauguración planta Vitelma y acueducto Tunjuelo       | 1938      |
| • Planta San Diego                                       | 1943      |
| • Inauguración represa de Chisacá                        | 1951      |
| • Inauguración planta Tibitoc                            | 1959      |
| • Inauguración Chingaza                                  | 1983      |
| • Inauguración embalse San Rafael                        | 1996      |
| • Tanques El Volador – Quiba – Jalisco                   | 2000      |
| • Inauguración planta El Dorado                          | 2001      |
| • Túnel Alterno Usaquén                                  | 2002      |
| • Microcentral hidroeléctrica de Santa Ana               | 2002      |
| • Se inicia la construcción de la Microcentral Santa Ana | 2002      |
| • Línea Wiesner - Suba                                   | 2002      |
| • Acueducto asume operación de la PTAR Salitre           | 2004      |
| • Se entrega la Presa de Cantarrana                      | 2007      |
| • Construcción Interceptores Río Fucha y Tunjuelo        | 2009-2010 |



## Las “urgencias lloradas” de un maestro público



Dentro de la multitud de hechos políticos, religiosos, económicos y sociales que el siglo XVIII marcó para el Nuevo Reino de Granada, existe uno, que a pesar de haber escapado a los historiadores de la educación preocupados por dar cuenta de los grandes personajes y los grandes sucesos, a más de implicar a uno de los primeros maestros públicos, permite mostrar las facetas en las que se debatió y se sigue debatiendo ese personaje que abarca más de dos siglos de existencia.

Se trata de la vida de un maestro público, *Agustín Joseph de Torres Maestro de Primeras Letras*, que aún a pesar de su estrechez económica o mejor, de sus “urgencias lloradas”, como gustaba catalogar aquel sus necesidades, se lanzó a una aventura intelectual, que tuvo fruto un día cualquiera hace algo más de doscientos años, con la publicación de una cartilla, no para escribir o leer, ni para recitar el evangelio, sino para aprender a contar, empresa descabellada para su época, más aún si tenemos en cuenta las condiciones económicas en que vivía.

La primera pista que tuvimos de aquella rareza pedagógica escrita por aquel maestro, aparece registrada hacia 1801 en la sección Noticias Sueltas del Semanario Correo Curioso. En ella se invita a la compra por dos reales de un pequeño artefacto didáctico titulado “Cartilla Lacónica de las cuatro reglas de la Aritmética Práctica” (...) [El] autor ejercía su oficio como maestro público y regentaba la también única Escuela Pública de Santafé, la de San Carlos, localizada en el costado suroriental de la Plaza Mayor, en una habitación del Colegio de San Bartolomé que había sido de los jesuitas expulsados (...)

Por otro lado, tuvimos acceso al expediente que sobre solicitud de aumento de sueldo, el maestro Joseph de Torres había iniciado desde 1775. Tal expediente (que se puede consultar en el Archivo General de la Nación), elevado ante el Ayuntamiento de la Capital, posteriormente involucró a la autoridad suprema del virreinato, primero al virrey Espeleta, luego dinueta, cada uno de los cuales expresó directamente al referido maestro, la pertinencia, pero también, la imposibilidad de dar curso a su solicitud.

Una vez registradas las voces del maestro y de las máximas autoridades de este reino de ultramar, aquel expediente, como quizá ninguno otro referido a solicitud de sueldo de un maestro de estas colonias, atravesó el Atlántico, hasta llegar nada menos que a la Corte. La última fecha de la que tenemos noticia es 1806 (...) Nos encontramos aquí con un expediente que abarca más de treinta años y que involucra a todas las instancias de la enquistada

burocracia colonial, hasta tocar las puertas del despacho del Rey. Allí, en la multitud de memoriales y testimonios, conceptos de fiscales, de virreyes y de consejeros reales, se delinean con magistral claridad las condiciones del oficio de maestro, sus exigencias en el orden de la virtuosidad y la naturaleza de lo público que adquiere su práctica.

Quizá ningún personaje como este maestro criollo pueda mostrar de una forma tan clara los avatares, desdichas, esperanzas y persistencia de aquellos sujetos, que todavía dos siglos después, pretextan asumir la dirección intelectual y moral de una junta de niños y jóvenes. (...)

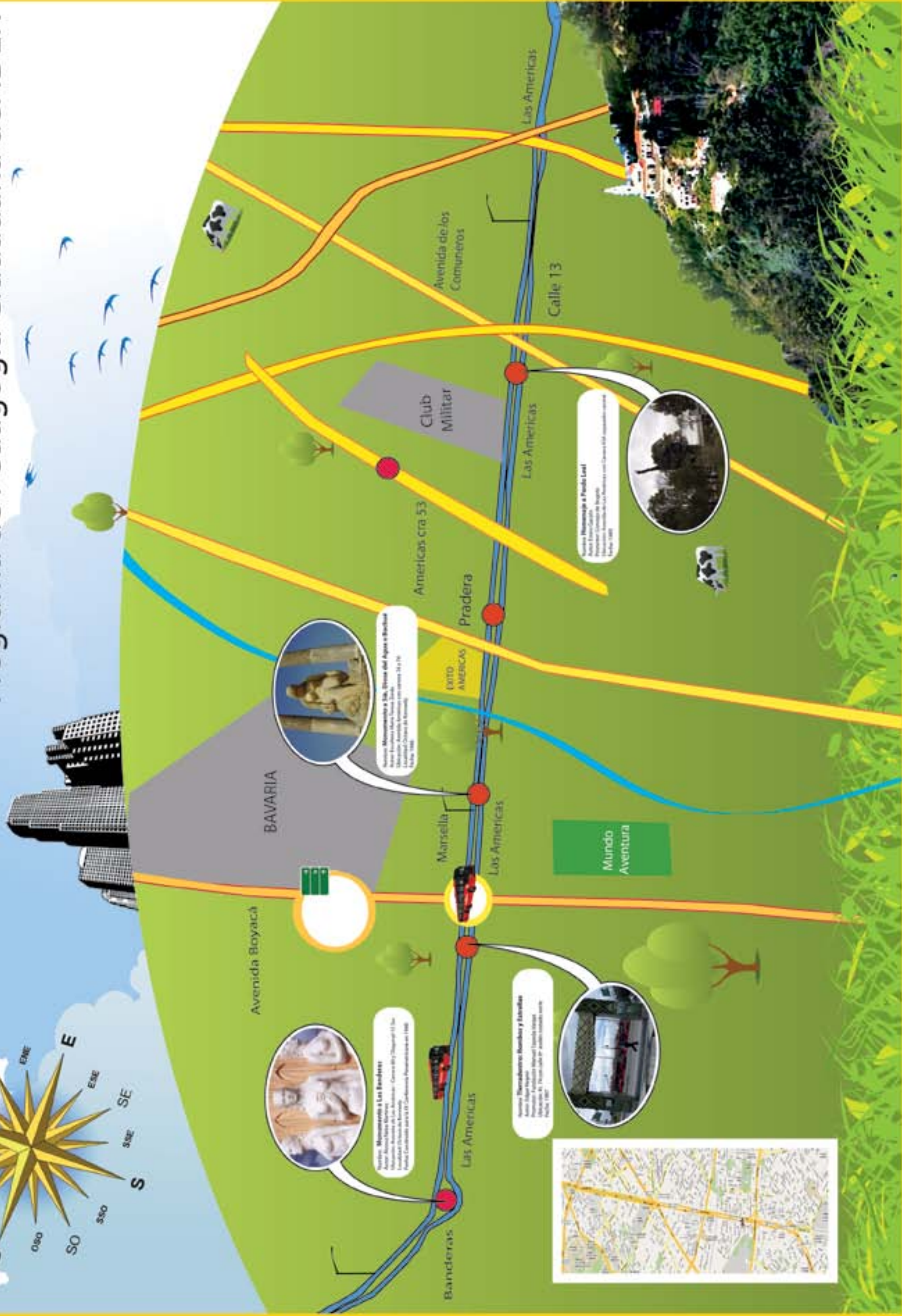
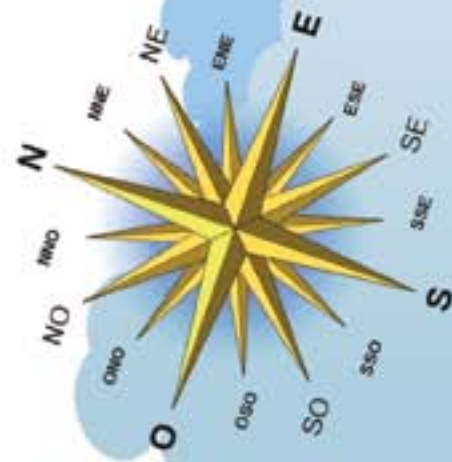
Esta mención a don Joseph de Torres nos sugiere algunos elementos para reflexionar sobre la figura del maestro hoy, desde un pasado que lo ha hecho debatirse en una doble faceta: aquella, delineada en tratados, discursos, ensayos y memoriales de filántropos, filósofos, políticos, en donde se hace alabanza de la notoriedad de dicha práctica y su gran responsabilidad en la conducción de las nuevas generaciones, germen de la patria; y por otro, aquellos registros vivos, casi marginales, enunciados por los mismos maestros, usualmente referidos al reclamo o solicitud de sueldo, argumentando para ello lo público y notorio de su desempeño, la importancia de la educación de la niñez o alegando la desnudez de su familia; registros que por lo general han tenido un curso jurídico. Seguros estamos que un volumen no despreciable del gran archivo del maestro colombiano recoge esta disyuntiva y esta realidad de su ejercicio.

Quizá todavía, hoy más de lo que suponemos, aquellos maestros públicos de antaño, atravesando plazas de villas y pueblos, con un memorial bajo el brazo dirigiéndose al ayuntamiento a presentar la enésima petición de aumento de sueldo, tienen mucho en común con aquellos que vemos en marchas masivas por las calles de grandes ciudades agitando pancartas, defendiendo un salario justo y unas condiciones dignas en las cuales ejercer su oficio.

Por otro lado, Joseph de Torres plantea una de los elementos más polémicos e interesantes de la constitución del maestro, y hoy por hoy, de su actualidad: su condición de sujeto de saber, y más exactamente, su condición como intelectual (...)

*Tomado del tomo 1, de Historia de la Educación en Bogotá, capítulo 1, La educación en la Santafé Colonial. Autores: Carlos Noguera y Jorge Orlando Castro.*

# Guía pedagógica "Bogotá, un museo al aire" Monumentos y obras de arte avenida de Las Americas Programa de Pedagogía Ciudadana del IDEP.



**Monumentos a Las Banderas**  
Autor: Agustín Rodríguez  
Ubicación: Avenida de las Américas - Carrera 61ª (Segunda) y 11 de Agosto  
Año: 1957  
Fechas: 1957 - 1958



**Monumento a Simón Bolívar en Banderas**  
Autor: Agustín Rodríguez  
Ubicación: Avenida de las Américas - Carrera 61ª (Segunda) y 11 de Agosto  
Año: 1957  
Fechas: 1957 - 1958



**Edificio "Barrabanda"**  
Autor: Agustín Rodríguez  
Ubicación: Avenida de las Américas - Carrera 61ª (Segunda) y 11 de Agosto  
Año: 1957  
Fechas: 1957 - 1958



**Monumento a Pradera**  
Autor: Agustín Rodríguez  
Ubicación: Avenida de las Américas - Carrera 61ª (Segunda) y 11 de Agosto  
Año: 1957  
Fechas: 1957 - 1958

