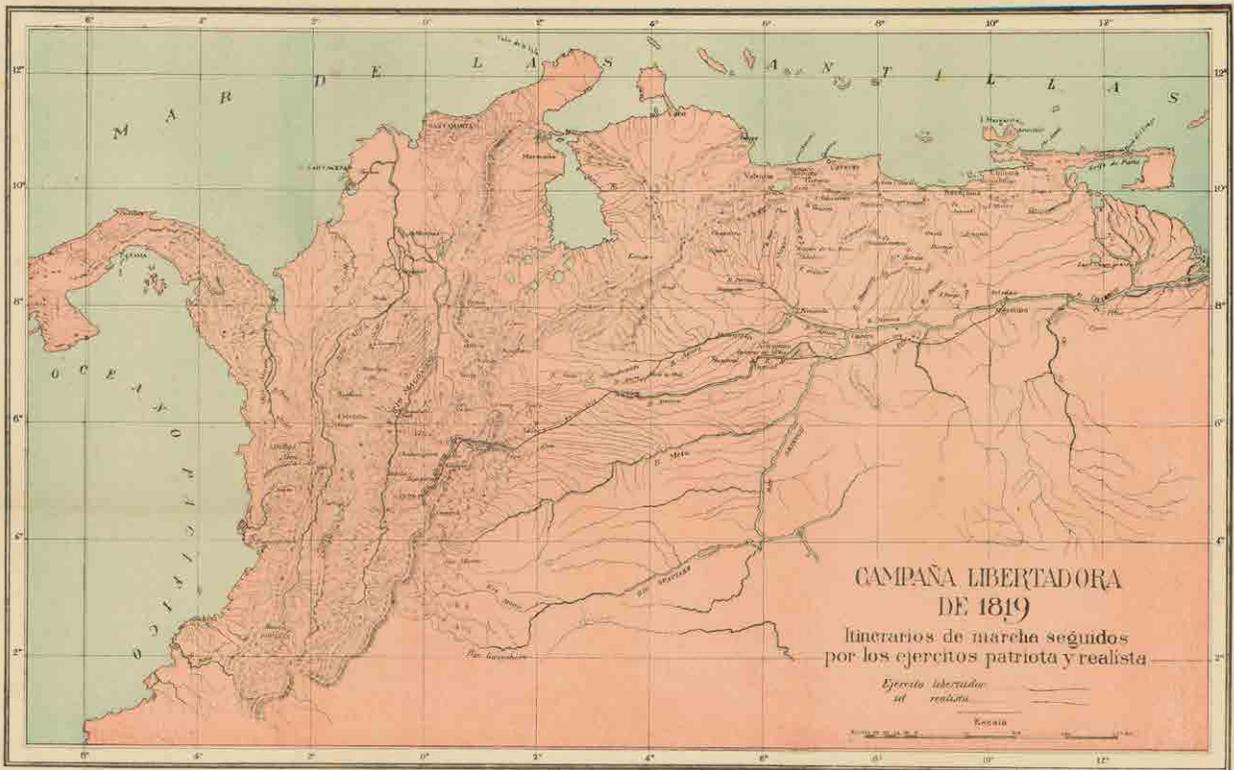


Imaginarios Escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana

COLECCIÓN
INVESTIGACIÓN

en Escuelas Normales cundiboyacenses (2009-2019)

Diana Elvira Soto Arango
Nubia Yaneth Gómez Velasco
Sandra Liliana Bernal Villate
Compiladoras



Imaginarios escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana

en Escuelas Normales cundiboyacenses (2009-2019)



Imaginarios escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana

en Escuelas Normales cundiboyacenses (2009-2019)

Diana Elvira Soto Arango
Nubia Yaneth Gómez Velasco
Sandra Liliana Bernal Villate
(Compiladoras)

2022



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 023893 DE 2021 (MIV / 6 AÑO)



FACULTAD
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Imaginarios escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana en Escuelas Normales cundiboyacenses (2009-2019) / School imaginaries on the bicentennial of the American independence) in the Normal Schools of the Cundiboyacense region (2009-2019). Soto Arango, Diana Elvira; Gómez Velasco, Nubia Yaneth; Bernal Villate, Sandra Liliana (Compiladoras). Tunja: Editorial UPTC, 2022, 212 p.

ISBN (impreso) 978-958-660-680-6
ISBN (ePub) 978-958-660-681-3

Incluye referencias bibliográficas

1. Independencia americana. 2. Imaginarios. 3. Enseñanza. 4. Bicentenario. 5. Escuelas Normales. 6. Educación

(Dewey 379/21) (Thema JNB - Historia de la educación)



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 023655 DE 2021 MEN / 6 AÑO



FACULTAD
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



LA ADMINISTRACIÓN
PARA EL DESARROLLO
ILAC
AMÉRICA LATINA

Primera Edición, 2022

300 ejemplares (impresos)

Imaginarios escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana en Escuelas Normales cundiboyacenses (2009-2019)
School imaginaries on the bicentennial of the American independence) in the Normal Schools of the Cundiboyacense region (2009-2019)

ISBN (impreso) 978-958-660-680-6
ISBN (ePub) 978-958-660-681-3

Colección de Investigación UPTC No. 259

Proceso de arbitraje doble ciego
Recepción: junio de 2021
Aprobación: diciembre de 2021

© Diana Elvira Soto Arango, 2022
© Nubia Yaneth Gómez Velasco, 2022
© Sandra Liliana Bernal Villate, 2022
© Carmen Elvira Semanate Navia, 2022
© Miryam Báez Osorio, 2022
© Lina Adriana Parra Báez, 2022
© Marlén Rátiva Velandia, 2022
© Alba Lorena Ballesteros Alfonso, 2022
© Fredy Yesid Mesa Jiménez, 2022
© Diana Carolina Pulido, 2022
© José Pascual Mora García, 2022
© José del Carmen Correa Alfonso, 2022
© Diego Eduardo Naranjo Patiño, 2022
© Claudia Figueroa, 2022
© Justo Cuño Bonito, 2022
© Pablo Manuel Bacca Porras, 2022
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2022

Rector, UPTC

Oscar Hernán Ramírez

Comité Editorial

Dr. Enrique Vera López
Dra. Zaida Zarely Ojeda Pérez
Dra. Yolima Bolívar Suárez
Dr. Carlos Mauricio Moreno Téllez
Mg. Pilar Jovanna Holguín Tovar
Dra. Nelsy Rocío González Gutiérrez
Dr. Manuel Humberto Restrepo Domínguez
Dr. Óscar Pulido Cortés
Mg. Edgar Nelson López López

Editor en Jefe

Ph. D. Witton Becerra Mayorga

Coordinadora Editorial

Mg. Andrea María Numpaque Acosta

Corrección de Estilo

Adán Alberto Ramírez Santos

Diagramación e impresión

Búhos Editores Ltda.
Tunja - Boyacá

Impreso y hecho en Colombia
Printed and made in Colombia.

Editorial UPTC

La Colina, Manzana 7, Casa 5
Edificio Administrativo – Piso 4
Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co

Libro financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión - Dirección de Investigaciones. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro resultado del proyecto de investigación con SGI 2702: "Imaginarios escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana en Escuelas Normales cundiboyacenses".

Citar este libro / Cite this books:

Soto Arango, D., Gómez Velasco, N. & Bernal Villate, S. (Compiladoras) (2022), *Imaginarios escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana en Escuelas Normales cundiboyacenses (2009-2019)*. Editorial UPTC.

doi: <https://doi.org/10.19053/9789586606813>

Resumen

El libro *Imaginario escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana en Escuelas Normales cundiboyacenses (2009-2019)*, es el resultado del proyecto de investigación “Imaginario escolares sobre el bicentenario de la independencia americana en Escuelas Normales, región cundiboyacense (2019)”. En aras a la tradición, hay que decir, que, es un trabajo cuyas referencias se remontan a 1992, a propósito de los imaginarios ancestrales con los imaginarios sobre el encuentro de dos mundos. Un segundo momento lo encontramos con ocasión del tema de los bicentenarios de la independencia (2009-2019) en la región cundiboyacense de Colombia.

El libro se estructura en dos partes; en primer lugar, Lina Parra, Miryam Báez y Carmen Elvira Semanate, analizan el contexto de las políticas educativas que han incidido en las Escuelas Normales; Marlén Rátiva Velandia revisa el ámbito socio-cultural educativo de la región cundiboyacense y presenta a las Escuelas Normales como instituciones formadoras de maestros; Nubia Yaneth Gómez, Diana Elvira Soto, Alba Lorena Ballesteros y Sandra Liliana Bernal abordan el tema de la educación para la población rural en Colombia; Fredy Yesid Mesa y Diana Carolina Pulido ofrecen la caracterización de las Escuelas Normales Superiores.

La segunda parte del libro se refiere específicamente a los imaginarios sobre la independencia, junto con los procesos de enseñanza. José Pascual Mora García, José del Carmen Correa Alfonso y Diego Eduardo Naranjo Patiño concentran su esfuerzo en la presentación de los “Imaginario sociales del bicentenario. Una mirada a los aportes del grupo HISULA-ILAC, 2018-2020”. Por su parte, Claudia Figueroa y Marlén Rátiva Velandia destacan las metodologías utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las Escuelas Normales y que, van a incidir en la formación de imaginarios sociales. Cierra el libro el trabajo sobre “El imaginario escolar en la independencia americana, zona cundiboyacense (2009-2019)”, realizado por Diana Elvira Soto, Nubia Gómez, Justo Cuño Bonito, José Molina y Pablo Bacca.

La investigación correlaciona, de manera comparada, los resultados de los talleres y encuestas aplicados en los años 2009 y 2019. Este gran esfuerzo es un trabajo de síntesis de libro, en el cual se revisan los textos de las editoriales que, para el año 2019, estaban monopolizados por la Editorial Santillana, cuya influencia se extiende en toda Latinoamérica. Sin embargo, en 2019, la mayor incidencia en el tema del bicentenario en los colegios públicos, se vio representada en las consultas virtuales en los colegios de los sectores urbanos y, por supuesto, en la televisión, como principal medio de comunicación que llega a todos los sectores de la población y repercute en las formas de conducta y en la formación de imaginarios sociales.

Palabras clave: Independencia americana; Imaginario; Enseñanza; Bicentenario; Escuelas Normales; Educación.

Abstrac

The book *IMAGINARIOS ESCOLARES SOBRE EL BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA AMERICANA* (School imaginaries on the bicentennial of the American independence) in the Normal Schools of the Cundiboyacense region (2009-2019) is the result of the research project “School Imaginaries on the bicentennial of American independence, in Normal Schools, Cundiboyacense region (2019)”. To honor the tradition, it must be said that the references in this work date back to 1992, regarding the ancestral imaginaries on the encounter between two worlds. A second moment is dedicated to the theme of the bicentennials of independence (2009-2019) in the Cundiboyacense region of Colombia.

The book is structured in two parts; first, Lina Parra, Miryam Báez and Carmen Elvira Semanate analyze the context of education policies that have influenced the Normal Schools. Marlén Rátiva Velandia reviews the socio-cultural educational environment of the Cundiboyacense region and presents the Normal Schools as centres for teacher training. Nubia Yaneth Gómez, Diana Elvira Soto, Alba Lorena Ballesteros and Sandra Liliana Bernal address the issue of education for the Colombian rural population. Fredy Yesid Mesa and Diana Carolina Pulido offer a characterization of the Higher Normal Schools.

The second part of the book refers specifically to the imaginaries on the independence and the teaching processes. José Pascual Mora García, José del Carmen Correa Alfonso and Diego Eduardo Naranjo Patiño concentrate their efforts on the presentation of the “Social Imaginaries on the Bicentennial. A look at the contributions of the research groups HISULA-ILAC, 2018-2020”. For their part, Claudia Figueroa and Marlén Rativa Velandia focus on the teaching-learning methodologies of Normal Schools that will influence the shaping of social imaginaries. The book comes to an end with the work on “The school imaginary in the framework of the American independence, Cundiboyacense region (2009-2019)” by Diana Elvira Soto, Nubia Gómez, Justo Cuño Bonito, José Molina and Pablo Bacca.

The research correlates, in a comparative way, the results of the workshops and surveys applied in the years 2009 and 2019. This great effort is a work of book synthesis, in which the texts of the publishers that, in the year 2019, were monopolized by the Santillana publishing house, whose influence extends throughout Latin America. However, in 2019, the greatest impact on the bicentennial subject in public schools was evidenced in Internet searches in urban schools and, of course, television played an important role as the main means of communication that reaches all sectors of the population and affects the behavior and shapes social imaginaries.

Keywords: American Independence; Imaginaries; Teaching; Bicentennial; Normal Schools; Education.

Contenido

Presentación.....	11
PRIMERA PARTE. CONTEXTOS CUNDIBOYACENSES	15
Política pública histórico legal de las Escuelas Normales en Colombia. El caso de la región cundiboyacense.....	17
<i>Lina Adriana Parra Báez</i>	
<i>Miryam Báez Osorio</i>	
<i>Carmen Elvira Semanate Navia</i>	
Contexto socio cultural educativo de la región cundiboyacense.....	43
<i>Marlén Rátiva Velandia</i>	
La investigación en la educación rural colombiana. Elementos de contexto.....	75
<i>Nubia Yaneth Gómez Velasco</i>	
<i>Diana Elvira Soto Arango</i>	
<i>Alba Lorena Ballesteros Alfonso</i>	
<i>Sandra Liliana Bernal Villate</i>	
Caracterización de las Escuelas Normales Superiores	99
<i>Fredy Yesid Mesa Jiménez</i>	
<i>Diana Carolina Pulido</i>	
SEGUNDA PARTE. CONTENIDOS E IMAGINARIOS SOBRE LA INDEPENDENCIA AMERICANA.....	115
Imaginarios sociales del bicentenario. Una mirada a los aportes del grupo HISULA-ILAC, 2018-2020	117
<i>José Pascual Mora García</i>	
<i>José del Carmen Correa Alfonso</i>	
<i>Diego Eduardo Naranjo Patiño</i>	

Metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La historia social de las instituciones educativas: aspectos teóricos y metodológicos.....	151
<i>Claudia Figueroa</i>	
<i>Marlén Rátiva Velandia</i>	
El imaginario escolar en la Independencia Americana, zona cundiboyacense, 2009-2019.....	173
<i>Diana Elvira Soto Arango</i>	
<i>Nubia Yaneth Gómez</i>	
<i>Justo Cuño Bonito</i>	
<i>Pablo Manuel Bacca Porras</i>	

Presentación

*El bicentenario de la independencia americana.
Hecho histórico para replantear los imaginarios escolares*

Este libro nace de cuestionamientos y preguntas de investigación, planteados desde inicios de la década de los años 90's, sobre los imaginarios en torno al encuentro de dos mundos, planteamientos y preguntas que se concretaron en el proyecto de investigación “Imaginarios escolares, sobre el bicentenario de la independencia americana, en Escuelas Normales, región cundiboyacense (2019)”¹, el cual fue enriquecido y se complementa con la investigación, sobre el bicentenario de la independencia americana sus hitos y formas de cómo el bicentenario se había vehiculado desde el aula escolar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando como campo de estudio los imaginarios sociales en estudiantes de básica primaria, secundaria y del Programa de Formación Complementaria (PFC) de las Escuelas Normales Superiores en la práctica pedagógica (en adelante ENS). Por lo tanto esta investigación se circunscribe a la línea de trabajo que se viene desarrollando en el Grupo de Investigación La Ilustración en América Colonial y su resultado corresponde al sexto tomo de esta colección de libros temáticos.

La pregunta que se formuló en torno a cuáles eran los imaginarios sobre el bicentenario de la independencia americana que se han vehiculado a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los Programas de Formación Complementaria (PFC) de las ENS de la región cundiboyacense de Colombia en el año 2019. Pregunta planteada con el objetivo de establecer si estos imaginarios fomentaban una nueva identidad en la construcción de la nación colombiana

La investigación se desarrolló metodológicamente en varias fases, lo que permitió realizar un mejor seguimiento. Un primer momento de aplicación de talleres y entrevistas en el año 2009, los cuales se volvieron a aplicar dos años después y con una muestra de mayor tamaño en el 2019

1 El Proyecto de investigación fue financiado por la Dirección de Investigaciones de la UPTC, con el código SGI 2702.

considerando una mejor cobertura en las ENS, localizadas en la región cundiboyacense de Colombia. La relevancia en los contenidos escolares como instrumentos que proyectan determinados imaginarios sobre la nación y la región en la formación de estos nuevos educadores, motivaron la indagación de las percepciones sobre este tema en los profesores de las ENS y en sus estudiantes.

Las ENS que se seleccionaron en el estudio, se fundamentan bajo criterios de su influencia, ubicación geográfica y desarrollo de prácticas pedagógicas en zonas rurales y multiculturales. La importancia de las ENS, objeto de estudio, radica en el hecho que forman a los educadores que atienden sobre todo a las poblaciones rurales y, en esta medida, abordan los retos y desafíos en la sociedad actual colombiana, así como evidencian la necesidad de fortalecer los procesos pedagógicos pertinentes para alcanzar la cimentación de una cultura de paz, en muchos casos observados, la reconstrucción del tejido social y la necesidad de formulación de programas y proyectos para la superación de condiciones de carencia material y económica.

El libro que se organiza centralmente en dos partes, inicia con un acercamiento en el contexto cundiboyacense de las políticas educativas incidentes en las Escuelas Normales, planteando un recorrido histórico desde la década de los años noventa hasta la época actual, enfatizando en cómo se asumen las normativas del MEN en las propias instituciones regionales cuyas particularidades locales, requieren ser consideradas. Un siguiente capítulo se plantea, en el ámbito socio-cultural educativo de la región cundiboyacense y enfoca las Escuelas Normales como instituciones formadoras de maestros presentes en Colombia desde el siglo XIX, destaca a nivel de Boyacá los orígenes de la Escuela Normal de Varones de Tunja, pionera y líder, motivando la creación de otras diez Escuelas Normales en el departamento.

El tercer capítulo aborda el tema de la educación para la población rural en Colombia, cuyo análisis se plantea desde dos ejes, inicialmente en los antecedentes de programas educativos hacia el sector rural y posteriormente en la búsqueda de comprender indicadores de educación rural y su contexto.

Se da cierre a esta primera parte, con la caracterización de las ENS, donde se ubica a Colombia como uno de los pocos países de América Latina donde se cuenta de forma vigente con una institución de trayectoria y relevancia, como la Escuela Normal de Varones de Tunja, quien tiene injerencia en formación y cuyos egresados hacen presencia importante en la educación rural.

La segunda parte del libro se refiere en específico a los imaginarios sobre la independencia junto con los procesos de enseñanza. Precisamente, en la investigación sobre “Imaginarios sociales del bicentenario. una mirada a los aportes del grupo Hisu1a-11ac, 2018-2020”, se visibiliza un trabajo de más de una década realizado sobre este tema, los dos grupos de investigación señalados en el título del capítulo. Los autores proponentes del siguiente capítulo, destacan las metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las Escuelas Normales que van a incidir en la formación de imaginarios sociales y, en este caso, en el aula de ciencias sociales.

Se cierra la segunda parte del libro con el imaginario escolar en la independencia americana, en la zona cundiboyacense (2009-2019), en donde se establece la incidencia de los medios de comunicación que trazan imaginarios sociales sobre el bicentenario y se contrasta con la ausencia de conceptos impartidos y asimilados por los estudiantes de diferentes instituciones educativas. Se evidencia en los resultados de esta investigación el liderazgo y monopolio de algunas editoriales cuya influencia va más allá de las fronteras colombianas.

Consideramos que un hecho histórico como el del bicentenario, relevante para los gobiernos de Uribe y Duque, se enmarcó más en destacar el imaginario de independencia hacia las fuerzas militares. Este énfasis no lo vimos reflejado en las instituciones escolares, donde se repitieron una vez más las mismas concepciones del siglo XIX y se pasó el siglo XX, sin llegar a establecer una reforma educativa de fondo para que la historia, que fue eliminada como curso a finales del siglo XX, fuera el faro que guiara la construcción de la nación colombiana desde sus regiones. De ahí, que este estudio se centró principalmente en las Escuelas Normales, donde se forman los maestros que trabajan en las escuelas rurales y por lo tanto, tienen mayor relación con ese entorno que

en la actualidad vive diferentes procesos socio-políticos que requieren de la formación de nuevos ciudadanos.

Agradecemos a directivos, docentes y estudiantes por el apoyo y colaboración prestadas a este equipo de trabajo que realizó la investigación que, desde el retorno social de la universidad hacia las instituciones educativas, esperamos poder replantear conceptos y metodologías que nos lleven a una educación crítica sustentada en la historia de Colombia y Latinoamericana.

Igualmente se extiende los agradecimientos, al equipo de colaboradores del proyecto SGI 3069, del cual se destinaron algunos apoyos para la revisión de estilo de este libro.

*Diana Elvira Soto Arango,
Nubia Yaneth Gómez Velasco,
Sandra Liliana Bernal Villate*

Tunja, 8 de noviembre de 2021

PRIMERA PARTE
CONTEXTOS CUNDIBOYACENSES

Política pública histórico legal de las Escuelas Normales en Colombia. El caso de la región cundiboyacense

Lina Adriana Parra Báez¹

HISULA – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-7265-0940>

Miryam Báez Osorio²

HISULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-7737-0064>

Carmen Elvira Semanate Navia³

HISULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-0897-0071>

Introducción

La formación de maestros en Colombia es un tema que ha preocupado a la sociedad desde la consolidación de la República hasta hoy, por ello, su estudio amerita hacer un recorrido histórico de lo que ha sido el contexto social, la organización y el aporte de las instituciones formadoras de docentes durante los siglos XIX y XX con proyección hacia el presente siglo.

- 1
1 Doctora en Ciencias de la Educación, docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, investigadora del Grupo HISULA. Miembro de la Academia Boyacense de Historia, de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA y del Centro de Estudios Femeninos de Boyacá. lina.parra@uptc.edu.co
- 2 Doctora en Historia de la Educación Latinoamericana, miembro del Grupo de Investigación - HISULA, de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA y de la Academia Colombiana de Historia. Miembro de Número de la Academia Boyacense de Historia y miembro de la Academia de Historia Eclesiástica. Ha escrito varios libros relacionados con educación, historia y archivística, así como artículos en diferentes revistas. Presidenta del Centro de Estudios Femeninos de Boyacá. mbaezosorio@gmail.com
- 3 Doctora en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, docente de la Secretaría de Educación de Boyacá y docente catedrática de la UPTC. Miembro del Grupo de Investigación HISULA, de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA, miembro de la Academia Boyacense de Historia e Historia Eclesiástica. Ha escrito dos libros relacionados con la historia de la Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá. Tiene artículos publicados en diferentes revistas de la Academia Boyacense de Historia y otras. Miembro del Centro de Estudios Femeninos de Boyacá. carmendeifilia@gmail.com

En los años setenta del siglo XIX, la Reforma educativa de Colombia se caracterizó por tener una concepción integral del problema educativo ya que incluía desde la formación del maestro, una política educativa gubernamental y la propuesta de una escuela laica, hasta la formulación de una concepción pedagógica coherente con el desarrollo de las ciencias y la aprehensión de los fines del Estado, incluyendo el espacio físico que se tuvo en cuenta para la construcción de las aulas escolares.

Dentro de esa dinámica, es como el presente trabajo en el campo de la historia de la educación y la pedagogía, busca integrar, combinar, incorporar y fusionar todos los elementos de lo educativo en la estructura social, cultural, política y económica del Estado colombiano en cada contexto.

Así, en la presente investigación se muestra como hilo conductor el proceso educativo y pedagógico de las Escuelas Normales en la última fase del siglo XX teniendo como ruta las políticas públicas del Estado colombiano sobre educación en la última década del siglo XX y comienzos del siglo XXI especialmente a partir de la ley 115 del año 1994.

Desde luego que, analizar los procesos seguidos en la formación de los maestros ha sido de trascendental importancia porque permite entender en buena medida las políticas educativas gubernamentales del Estado colombiano. Es así como se observa el interés de los gobiernos por asimilar las corrientes de pensamiento educativas del momento, junto con la determinación de estrategias oficiales —enmarcadas en un conjunto de leyes— para la conformación ideológica, social, cultural y política de la nación. Por lo tanto, la presente investigación tiene como centro la exposición del proceso educativo que permitió crear y organizar las instituciones normalistas que se encargaron de formar a los maestros para la educación primaria del país. Se busca analizar su dinámica educativa durante la década de los años noventa del siglo XX y lo que va corrido del siglo XXI, que de alguna manera reflejan el pensamiento educativo de los dirigentes colombianos de la época, centrándonos en los departamentos de Boyacá y Cundinamarca. Allí se observan diversos aspectos del desarrollo educativo institucional que incluye elementos culturales, sociales y pedagógicos con proyección de futuro hacia el entorno y otros contextos regionales del país.

En la realización de la investigación se cubrieron las siguientes etapas: visitas a Escuelas Normales, revisión bibliográfica, selección de la información en archivos y centros de documentación de las instituciones, así como revisión de actas, informes, correspondencia, mensajes, artículos, bibliografía de la época y otros. Además, informes educativos, reglamentos, planes de estudio, maestros, producciones literarias, entre otros. Se estableció y definió la temática sobre los diferentes aspectos, hechos y realizaciones de las Escuelas Normales como instituciones formadoras de maestros en los diferentes contextos de Cundinamarca y Boyacá, teniendo como base los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, las asesorías de las facultades de educación —como el caso de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y los grupos de investigación, como el de Historia de la Universidad Latinoamericana (HISULA)— que acompañaron a las instituciones mencionadas.

Por otra parte, es necesario considerar que la pedagogía en la profesionalización de los maestros es el horizonte para poder formar a los grupos de escolares; así se observa la identidad en la formación del maestro de escuela, los planes de estudio de las Escuelas Normales, la comunidad educativa de las mismas instituciones normalistas, la influencia de cada contexto, entre otras cuestiones que conducen hacia el progreso educativo, cultural y social.

También es importante considerar las teorías de algunos pedagogos que permiten despejar conceptos, entre ellos Juan Enrique Pestalozzi y Herbert Spencer, y pedagogos colombianos como Agustín Nieto Caballero, Miguel de Zubiría, Diana Elvira Soto Arango, Rafael Flórez Ochoa, etcétera.

Así mismo se trabajaron los antecedentes históricos de las Escuelas Normales, las instituciones formadoras de maestros en la legislación educativa y la incidencia de las políticas públicas de las Escuelas Normales en la región cundiboyacense. Además, la organización de la gran mayoría de las Escuelas Normales, los intercambios educativos con proyectos puntuales, en los que por cierto se pudieron observar grandes aciertos, como el caso de la red telaraña que se ha consolidado con mucho éxito y que ha sido liderado por la Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá.

Las Escuelas Normales en Colombia. Antecedentes históricos

Los encargados de ejercer la labor docente en el territorio colombiano durante buena parte del siglo XIX no eran bachilleres y de hecho muchos de ellos ni siquiera habían pasado por la escuela. El nacimiento de las Escuelas Normales en Colombia respondió a la necesidad de resolver ese problema en materia educativa y por ello su importancia como centros de desarrollo de la pedagogía. El propósito de las Escuelas Normales fue, esencialmente, “formar maestros idóneos que rejenten las escuelas elementales i las superiores”⁴. Y tendría por objeto “[...] la enseñanza principal de los métodos de enseñanza i todas las materias designadas para las escuelas primarias superiores, pero dándoles mayor desarrollo i estension”⁵. Con esto se demostraba el interés del gobierno colombiano por promover la profesionalización del maestro y la instrucción idónea de quienes serían formadores de formadores.

En ese sentido, los futuros maestros debían prepararse adecuadamente tanto en lo teórico como en lo práctico:

Art. 134. Además de las materias indicadas [...] se darán en cada Escuela normal los siguientes cursos:

[...]

3.º Un curso normal de Pedagogia en el cual las personas que tengan intención de consagrarse a la instrucción, aprendan la teoría de la enseñanza i el empleo de los métodos perfeccionados.

[...]

Art. 135. Anexas a la Escuela central i a cada una de las Escuelas normales, habrá una Escuela primaria i una sala de asilo para el ensayo de los métodos de enseñanza.⁶

Y fue de manera pedagógica, en donde se aprovechó al máximo las cualidades de los futuros maestros, por tanto, su estudio práctico debía estar orientado en los siguientes puntos:

4 Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, Bogotá, 14 de enero de 1871, Fondo Pedagógico - La Escuela Normal. Biblioteca Jorge Palacios Preciado (JPP UPTC), Tunja-Colombia, t. I, f. 18.

5 *Ibíd.*

6 *Ibíd.*

A. El alumno asiste al principio a las lecciones de la escuela anexa para observar; B. El alumno maestro practica en la Escuela elemental con temas que ya haya visto desarrollar; C. Practicará después en la misma escuela desarrollando temas nuevos para él; D. El alumno entra ya a practicar en la Escuela superior, desarrollando temas conocidos; E. Después preparará lecciones sobre temas que no haya visto desarrollar; F. El alumno prepara lecciones sobre un tema dado sin que sepa con cuál de las tres Escuelas (elemental, media o superior) lo ha de desarrollar, noticia que se le dará pocos momentos antes de empezar la lección. G. El alumno maestro recibirá un tema para desarrollarlo filosófica i pedagógicamente en toda su extensión delante de los otros alumnos maestros.⁷

Es así como las Escuelas Normales fueron concebidas como centros de investigación pedagógica, el hecho de contar con escenarios de práctica permitía, por un lado, innovar en el conocimiento y por otro resignificar el quehacer educativo. Esto también se evidenció en la creación de la Sociedad de Institutores en la que podían participar tanto estudiantes como maestros y la creación de las bibliotecas circulantes. Además, las Escuelas Normales en cada Estado Soberano contaron con un medio de comunicación bastante eficaz para el período como lo fueron los periódicos, allí se divulgaban los conocimientos más relevantes que se necesitaran para el proceso enseñanza-aprendizaje y se convirtió en una herramienta pedagógica - didáctica. Para todas ellas dicho medio de comunicación fue la Escuela Normal, fundado en 1870 por ley del 2 de julio y que se convirtió en órgano oficial de la instrucción pública y que como “periódico formará una verdadera escuela normal que debe servir para completar la educación de los maestros, dándoles toda clase de instrucciones relativas a su profesión”.⁸

7 “Nota de A. Blume, N. Serrano, profesores en las Escuelas Normales de Socorro al Señor Superintendente de la Instrucción Pública”, Estado de Santander - Socorro, 5 de septiembre de 1873, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, serie 1.^a, número 1, f. 3.

8 Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, *op. cit.*, t. I, f. 3.

Las Escuelas Normales se convirtieron en el pilar de la formación docente y contribuyeron notablemente al desarrollo educativo del país. Más adelante, con la expedición del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1903, se ordenó:

Art. 13. En cada una de las ciudades capitales de los Departamentos existirá una Escuela Normal para varones y otra para mujeres [...]

Art. 15. Las Escuelas Normales tienen por objeto la formación de maestros idóneos para la enseñanza y educación de los niños en las Escuelas Primarias [...] y que en ellos (los establecimientos) se formen maestros prácticos, más pedagogos que eruditos.⁹

Con esto se hacía un llamado a formar profesionales competentes que no solo se prepararan para enseñar bien, sino que además fueran mejores personas e irradiaran el serlo, basándose en los principios de la moral y la religión católica. La expedición del Decreto 491 del 3 de junio de 1904, conservó la división por sexos y el hecho de que en las Escuelas Normales de varones hubiese la figura de un prefecto general de estudios, además de convertir a las Escuelas Normales de Cundinamarca en centros piloto para el resto del país. Así mismo, se reiteraba el tener las escuelas anexas como laboratorios en donde fuera posible aplicar los métodos de enseñanza y, por ende, resolver toda serie de cuestionamientos y dudas.¹⁰

Años más tarde, la expedición del decreto n.º 115 de 1923 cambió las reglas de juego con la llegada de la Escuela Nueva a Colombia, que generó reflexiones y cambios no solo en los métodos de enseñanza sino en el rol del maestro en el proceso educativo, y por consiguiente en el del estudiante, proceso que comenzó en el departamento de Boyacá.

Al igual que las Escuelas Normales, la Facultad de Ciencias de la Educación, creada en Tunja, en el contexto de la Escuela Normal de Varones, generó innovación a partir de la apertura de algunas especializaciones organizadas por el pedagogo alemán Julius Sieber, gracias a

9 Ley 39/1903, del 26 de octubre, sobre Instrucción Pública. https://mineduccion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf (Consultado el 2 de abril de 2020).

10 Decreto 491/1904, del 3 de junio, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102515_archivo_pdf.pdf (Consultado el 2 de abril de 2020).

la Ordenanza n.º 38 de 1929 de la Asamblea de Boyacá, que legalizó tales especializaciones, en funcionamiento hasta 1935. Allí se formaban los maestros para las Escuelas Normales del país e incluso para apoyar algunas cátedras universitarias.

El presidente Enrique Olaya Herrera, mediante Decreto n.º 1379 del 5 de julio de 1934, creó la Facultad de Ciencias de la Educación de Tunja, encargada de la formación de maestros¹¹. Esta norma marcó el rumbo de la formación de los maestros y maestras del país, transformó el quehacer docente e introdujo nuevas corrientes de pensamiento de educadores europeos, norteamericanos, hispanoamericanos y también colombianos, con el compromiso de dinamizar el sistema educativo nacional, especialmente lo relacionado con la formación de los maestros y maestras.

Por la década de 1970, el gobierno nacional vio la necesidad de hacer una revisión periódica de los sistemas, planes y programas educativos, para adaptarlos al progreso de las ciencias y la cultura. En esa medida, y dado que era relevante que todos los niños y niñas del territorio nacional tuviesen el mismo nivel cultural básico y de conocimientos, la preparación de los maestros tanto para zonas rurales como urbanas del país se convirtió en una obligación. En esta tarea las autoridades educativas asumieron la misión de liderar la gestión de programas de calidad y extensión para unos y otros.

Una de las necesidades inaplazables era la de acentuar el carácter profesional de la Escuela Normal, de modo que pudiera dar una mejor orientación y formación al magisterio de enseñanza elemental, en armonía con el sistema educativo del país. Así, se expidió el decreto 1955 del 2 de septiembre de 1963, que prácticamente constituyó una reforma importante para las Escuelas Normales como formadoras de maestras y maestros de Colombia. De ahí que todo plantel educativo que se dedicara a la formación de maestros, de acuerdo con las normas del Estado colombiano, desde aquella época se tenía que denominar Escuela Normal, además de especificar si la institución era nacional, departamental, municipal, distrital o privada, y de indicar si el plantel era de varones o de señoritas.

11 Javier Ocampo López, *Creación y fundadores. Universidad Pedagógica de Colombia*, Tunja: UPTC, 2003, 10.

De la misma forma, a partir de entonces en cada década van apareciendo algunos cambios de manera sucesiva por diferentes motivos, medios y circunstancias en los procesos educativos que pusieron en entredicho la formación de los maestros para la escuela primaria, en los que se veía la necesidad de regresar a la formación de los maestros en las Escuelas Normales. En esas condiciones, las connotaciones fueron cambiando hasta que de nuevo se conformarían las Escuelas Normales Superiores con la Ley General de Educación, a partir del año 1994.

Las Escuelas Normales en la legislación colombiana desde la Constitución Política de Colombia (1991-2018)

Las Escuelas Normales en la legislación colombiana han sido instituciones educativas enmarcadas en una historia con interrupciones en la que se han ganado con muchas dificultades el puesto de importancia del que gozan dichos planteles formadores de maestras y maestros. Con la expedición de la Constitución Política de Colombia en 1991, se dio apertura a una nueva perspectiva de transformación para la educación del país.

Además de lo anterior, la promulgación de la Ley General de Educación (ley 115 del 8 de febrero de 1994), dio lugar a una nueva visión que planteó la reestructuración de las Escuelas Normales Superiores, promoviendo en ellas la formación de maestros que prestaran sus servicios en los niveles de preescolar y de educación básica primaria, si cumplían los requisitos de acreditación previa, y posteriormente de calidad y desarrollo. La ley menciona en el parágrafo del artículo 112:

Estas instituciones operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes, y mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, ofrecerán formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior.¹²

También es importante resaltar que el Ministerio de Educación Nacional emitió el decreto 2903 del 31 de diciembre de 1994, por el

.....
12 Ley 115/1994, del 8 de febrero, por la cual se expide la Ley General de Educación. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html (Consultado el 26 de marzo de 2020).

cual se adoptaban disposiciones para la reestructuración de las Escuelas Normales. Dicho Decreto, atendía el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia, que dispuso que la enseñanza estaría a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica, lo que exigió una cualificación de los procesos de formación de los maestros¹³. Así, las Escuelas Normales debidamente reestructuradas y aprobadas, fueron autorizadas para formar educadores que prestaron sus servicios en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria.

Art. 1. Las escuelas normales se reestructurarán en los términos de la Ley 115 de 1994 atendiendo los procedimientos previstos en este Decreto y los lineamientos que expida el Ministerio de Educación Nacional.

Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas se denominarán Escuela Normal Superior y formarán docentes para que presten sus servicios en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria.

Las actuales escuelas normales que no sean reestructuradas como Escuela Normal Superior, deberán transformarse en instituciones educativas con un proyecto educativo institucional para la educación por niveles y grados y, preferiblemente para la educación media técnica de conformidad con la Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 de 1994 y demás normas concordantes.¹⁴

Por otro lado, el mismo decreto atendió lo contemplado en el artículo 158 de la ley 115 de 1994, al facultar a las juntas departamentales y distritales de educación para que se aprobaran los planes de profesionalización, actualización y perfeccionamiento del personal docente, presentados por las secretarías de educación.

Estas disposiciones legales sobre formación docente quedaron reglamentadas por el decreto 709 de 1996¹⁵, que reguló el desarrollo de

13 Decreto 2903/1994, del 31 diciembre, por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104259_archivo_pdf.pdf (Consultado el 26 de marzo de 2020).

14 *Ibíd.*

15 Decreto 709/1996, del 17 de abril, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1151252> (Consultado el 28 de marzo de 2020).

programas de formación de docentes y el decreto 3012 de 1997, por el cual se adoptaron disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores en el país¹⁶. Este decreto fue modificado en algunos de sus artículos por el decreto 808 de 2000, artículo 1, derogado expresamente por el decreto 642 de 2001, y este, a su vez, derogado por el decreto 2832 de 2005, artículo 5.¹⁷

La constante revisión y modificación de los decretos que reglamentaron el tema generó en el país, por una parte, la preocupación de las directivas de las Escuelas Normales por la calidad de la formación, desde un enfoque más prescriptivo que reflexivo, al promover reconfiguraciones a los programas e instituciones, asumidas más como un imperativo de la norma que como una oportunidad para apropiar y aplicar un concepto de calidad como construcción individual e institucional pertinente a un proyecto de sociedad y de país; y por otra parte, forjó la tendencia a la interrupción de las normas y programas en razón a la derogación abrupta y sucesiva de los decretos reglamentarios, que en ocasiones produjo gran desconcierto de los actores frente a las nuevas orientaciones. Fue una época de gran incertidumbre en torno a todas estas exigencias y la posibilidad de que estas Escuelas Normales pasaran a convertirse en colegios técnicos o cualquier otra modalidad.

Accreditación previa de las Escuelas Normales de Colombia (1997-1998)

Siendo Ministro de Educación Jaime Niño Díez, en el gobierno de Ernesto Samper Pizano se hizo un estudio sobre el sentido que tenían las Escuelas Normales en la época. En cumplimiento a la ley 115 de 1994 promulgaron el decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997, con el cual se intentó orientar la formación de los maestros con mayor rigor de lo que se venía haciendo. Cabe anotar que, por ser hijo de una maestra, Ernesto Samper tenía motivos de sobra para pensar con mayor interés en la educación y formación de los maestros en aquella época.

.....
16 Decreto 3012/1997, del 19 diciembre, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1507540> (Consultado el 28 de marzo de 2020).

17 Decreto 2832/2005, del 16 de agosto, por el cual se dictan disposiciones varias. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1494485> (Consultado el 28 de marzo de 2020).

El decreto 3012 fue la norma que realmente puso piso a las Escuelas Normales, dado que determinaba el perfil que debían tener los maestros formadores de maestros, elemento fundamental de una educación de calidad con personal idóneo para la enseñanza en estas instituciones, con unas características-cualidades que los hacían hacedores de nuevos sueños y retos. Y como esto requería ser medido en términos de evaluación, el artículo 14 de dicho decreto, afirmaba, entre otras cosas:

La acreditación será previa para el caso de las escuelas normales en proceso de reestructuración como escuelas normales superiores, de conformidad con lo dispuesto por el artículo 113 de la Ley 115 de 1994 y se otorgará por un término de cuatro (4) años, atendiendo lo dispuesto en los artículos 18 y 19 de este decreto, de los convenios que se hacían con las universidades, y entre otros aspectos de la acreditación de calidad y desarrollo.¹⁸

En esas condiciones, las Escuelas Normales del país tuvieron que entrar en un proceso de reestructuración. Se advirtió que las instituciones que quisieran vincularse a este proceso tendrían que redactar su proyecto educativo institucional, documento que sería radicado en la oficina de la Secretaría de Educación para su estudio y posterior remisión al Ministerio de Educación Nacional. No todas las Escuelas Normales que para la época funcionaban en Boyacá y Cundinamarca quisieron participar.

Fueron diez normales de Boyacá y once de Cundinamarca las que se sometieron a esta evaluación. De esta manera, las Escuelas Normales Superiores pudieron igualmente ofrecer programas de formación permanente o en servicio dirigidos a los educadores que se desempeñaran en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, cuando así lo dispusiera el respectivo convenio suscrito con la institución de educación superior.¹⁹

18 Decreto 3012/1997, del 19 de diciembre, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1507540> (Consultado el 28 de marzo de 2020).

19 Decreto 709/1996, del 17 de abril, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1151252> (Consultado el 28 de marzo de 2020).

Acreditación de calidad y desarrollo

Después de la acreditación previa, llevada a cabo durante los años 1997 y 1998, en el año 2002 se continuó con la acreditación de calidad y desarrollo. Con base en la situación que les correspondió vivir a las Escuelas Normales, se consultaron muchos documentos tanto del Ministerio de Educación Nacional como de las universidades. Se revisó detenidamente el artículo titulado “Un diagnóstico de la formación docente en Colombia”, donde se demostró que esa situación de derogar decretos y crear otros había sido frecuente a lo largo de la historia de la formación docente, pues buena parte del siglo XX estuvo marcada por la dinámica del interrumpir logros y plantear nuevos rumbos, según el partido o colectividad que estuviera de turno en el poder.²⁰

Este mismo documento llamó la atención sobre dos cuestiones particulares que caracterizaron la dinámica de las Escuelas Normales Superiores. La primera tenía relación con el hecho de que, al estructurar el esquema de formación de docentes con la conformación de ciclos y grados de enseñanza básica y secundaria, las Normales reproducían en muchos sentidos las lógicas de la enseñanza secundaria. La segunda tenía que ver con la presencia de numerosas asignaturas, a pesar de que los currículos y planes de estudio reflejaban una construcción colectiva en torno a los núcleos del saber pedagógico, por el decreto 3012 de 1997, lo cual generó la preocupación por los aprendizajes efectivos que se pudieran lograr de tantos tópicos en un ciclo con una duración de cuatro semestres²¹. Esta situación favoreció la atomización de los saberes y las prácticas, con el consecuente detrimento tanto en la profundidad y el rigor pedagógico, como en lo disciplinar.

Consecuencia de lo anterior, las Escuelas Normales se convirtieron en objeto de evaluaciones periódicas, precisamente para verificar la calidad e idoneidad con el fin de implementar el ciclo de formación complementaria. Se propuso la reestructuración con base en los proyectos

.....
20 Gloria Calvo, Diego Rendón y Luis Rojas, “Un diagnóstico de la formación docente en Colombia”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 47, 2004. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5519/4546> (Consultado el 28 de marzo de 2020).

21 Decreto 3012/1997, del 19 de diciembre, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1507540> (Consultado el 28 de marzo de 2020).

educativos para otorgarles la acreditación previa y la acreditación de calidad y desarrollo. Una vez cubiertos todos los procesos, las Escuelas Normales de Boyacá y Cundinamarca obtuvieron su acreditación de calidad y desarrollo a través de sus resoluciones institucionales, a saber:

Boyacá

- Chiquinquirá. Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara - Resolución n.º 1329 del 3 de junio de 2003.
- Chita. Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Jesús - Resolución n.º 4094 del 10 de noviembre de 2004.
- Güicán. Escuela Normal Superior Nuestra Señora del Rosario - Resolución n.º 4914 del 27 de octubre de 2005.
- Saboyá. Escuela Normal Superior de Saboyá - Resolución n.º 1752 del 17 de mayo de 2005.
- San Mateo. Escuela Normal Superior de San Mateo - Resolución n.º 2789 del 4 de diciembre de 2002.
- Somondoco. Escuela Normal Superior Valle de Tenza - Resolución n.º 2630 del 4 de noviembre de 2003.
- Soatá. Escuela Normal Superior La Presentación - Resolución n.º 67 del 22 de noviembre de 2003.
- Socha. Escuela Normal Superior de Socha - Resolución n.º 3157 del 10 de diciembre de 2003.
- Tunja. Escuela Normal Superior Santiago de Tunja - Resolución n.º 1561 del 8 de julio de 2003.
- Tunja. Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón - Resolución n.º 68 del 22 de enero de 2003.

Cundinamarca

- Junín. Escuela Normal Superior de Junín - Resolución n.º 2781 del 4 de diciembre de 2002.
- La Palma. Escuela Normal Superior Divina Providencia - Resolución n.º 1326 del 3 de junio de 2002.
- Nocaima. Escuela Norma Superior de Nocaima - Resolución n.º 3187 del 12 de diciembre de 2003.

- Quetame. Escuela Normal Superior Departamental Santa Teresita - Resolución n.º 1327 del 3 de junio de 2003.
- Villapinzón. Escuela Normal Superior Departamental María Auxiliadora - Resolución n.º 1558 del 8 de julio de 2003.
- Ubaté. Escuela Normal Superior Departamental Mixta Nacionalizada de Ubaté - Resolución n.º 71 del 22 de enero de 2003.
- Gachetá. Escuela Normal Superior Departamental Mixta de Gachetá - Resolución n.º 2643 del 4 de noviembre de 2003.
- Girardot. Escuela Normal Superior Departamental Nacionalizada María Auxiliadora - Resolución n.º 2625 del 4 de noviembre de 2003.
- Soacha. Escuela Normal Superior María Auxiliadora - Resolución n.º 70 del 22 de enero de 2003.²²

Fue trascendental esta etapa, máxime cuando la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia tenía convenio con el ochenta por ciento de estas Escuelas Normales. Sin embargo, la acreditación de calidad y desarrollo no quedó ahí; las Escuelas Normales siguieron su proceso de mejoramiento en diversos aspectos tales como plantas físicas, vinculación con las comunidades rurales, conocimiento y aplicación de nuevas tecnologías, creación de servicios sociales y diversos proyectos extensivos a la comunidad.

Las Resoluciones de Acreditación de Calidad y Desarrollo se emitieron por cinco años, lo que significó que a partir del año 2003 comenzara una dedicada preparación para la Acreditación de Alta Calidad. Esta modalidad de acreditación de alta calidad estuvo muy estudiada por el Ministerio y se expidieron varios actos administrativos, entre ellos la Resolución 198 del 25 de enero de 2006 del Ministerio de Educación Nacional, por medio de la cual se reglamentó la modalidad de Ciclo Complementario ofrecido por las Escuelas Normales, bajo la modalidad

.....
22 Ministerio de Educación Nacional, *Escuelas Normales Superiores Acreditadas*, Bogotá, Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_ens_acreditadas_junio2_2011.pdf (Consultado el 28 de marzo de 2020).

de presencial y semipresencial, eso sí, con el previo reconocimiento de dicho Ministerio. La modalidad semipresencial permitió el desarrollo de varias actividades, entre otras: “trabajo tutorial a través de guías, desarrollo de talleres y producción de ensayos. La duración máxima de las actividades no presenciales fue de hasta el cincuenta por ciento (50%) del total de horas de cada semestre”.²³

Vale la pena destacar que la mencionada resolución autorizó a las Escuelas Normales Superiores para que adoptaran estas modalidades con unos criterios definidos, reflejados en la adecuación de los planes de estudios de formación docente. Así mismo otorgó asignación de créditos en cualquiera de las dos modalidades, se obligó a garantizar un mínimo de catorce créditos semestrales con cuarenta y ocho horas para cada crédito. Este aspecto fue muy interesante puesto que, antes de que saliera esa resolución, algunas Escuelas Normales de Boyacá asesoradas por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia ya había asumido los criterios, como fue el caso de la Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá.

De otro lado, en el año 2007, en vísperas de dar cumplimiento a los cinco años que había dado el Ministerio de Educación Nacional a las Escuelas Normales para procesos de autoevaluación, se emitió la Resolución 4665 del 14 de agosto 2007 mediante la cual se amplió la vigencia de acreditación de calidad. El Ministerio continuó estudiando el caso de las Escuelas Normales y, como se había manifestado que daría una acreditación de alta calidad, tuvo que detenerse y buscar la figura apropiada para las Escuelas Normales. Fue así como en el año 2008, el 18 de septiembre, se expidió la Resolución 6106 por la cual se amplió de nuevo la vigencia de acreditación de calidad. Es decir, las Escuelas Normales podían seguir funcionando con la resolución que habían recibido desde el año 2003 o 2004. Meses más tarde, el 19 de diciembre, con el decreto 4790 se fijaron las condiciones básicas de calidad.

.....
23 Resolución 198/2006, del 25 de enero, por medio de la cual se reglamenta la modalidad de ciclo complementario ofrecido por las escuelas normales superiores. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-93489_archivo_pdf.pdf (Consultado el 28 de marzo de 2020).

Las condiciones básicas de calidad de las Escuelas Normales Superiores a partir del decreto 4790 de 2008

El decreto 4790 de 2008, se ordenó lo que se conoce como verificación de las Condiciones Básicas de Calidad del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores. Este decreto tuvo como objetivo derogar el decreto 3012 de 1997, que era la norma que realmente había hecho consideraciones notables para una buena formación de los normalistas superiores. En esas condiciones, en el año 2009, las Escuelas Normales empezaron a trabajar fuertemente, atendiendo los lineamientos dados por el mencionado decreto. No obstante, en ese mismo año, el 14 de septiembre se promulgó el decreto 3491 por el cual se modificó el artículo 11 del decreto 4790 de 2008, el cual quedó como artículo de transición, así: “Las escuelas normales superiores cuya autorización de funcionamiento expira a más tardar el 31 de diciembre de 2009, tendrán hasta el 30 de julio de 2010 para obtener la autorización de que trata este decreto, la cual será expedida por el Ministerio de Educación Nacional”²⁴. Con la puesta en marcha de este decreto, las Escuelas Normales tuvieron un tiempo prudencial para continuar con el proceso de autoevaluación e irse preparando para la visita de pares académicos.

El propósito de favorecer la calidad de la oferta formativa de las Escuelas Normales Superiores se vio reflejada desde la misma ley 115, en su artículo 113, que como mecanismo para su mantenimiento y mejoramiento la acreditación de los programas de formación de maestros, de acuerdo con los criterios que, para el caso de las facultades de Educación, determinó el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Para las Normales Superiores, el Ministerio de Educación Nacional, mediante el decreto 4790 de 2008²⁵, las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores.

.....
24 Decreto 3491/2009, del 14 de septiembre, por el cual se modifica el artículo 11 del Decreto 4790 del 2008 que establece las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria en las escuelas normales superiores. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articulos-202574_archivo_pdf_decreto3491.pdf (Consultado el 28 de marzo de 2020).

25 Decreto 4790/2008, del 19 de diciembre, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. <http://sancionatorios.mineduccion.gov.co/files/Decreto4790.pdf> (Consultado el 28 de marzo de 2020).

Es importante aclarar que este decreto derogó todas las disposiciones y decretos anteriores: 2903 de 1994, 3012 de 1997, 301 de 2002 y el capítulo III del decreto 2832 de 2005.

La Ley 115 respondió al proceso de reestructuración de las Normales, que las reconoció como unidades de apoyo académico para la formación inicial de maestros, mientras que el decreto 4790 tenía como propósito verificar las condiciones de calidad, es decir, establecer si aquellas instituciones con acreditación de calidad y desarrollo tenían en la realidad institucional y en la práctica, “los elementos y procesos para que la misión formadora se realizara en condiciones óptimas”²⁶. En este contexto normativo, se constituyeron los elementos organizadores de los currículos y planes de estudio que, en el marco de la autonomía institucional, favorecieron la flexibilidad y la pertinencia. Además, posibilitaron la formación integral del maestro.

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia cumplió, en este proceso, un papel fundamental en la apropiación de las normas, organizó una serie de encuentros con las Escuelas Normales en convenio e invitó a otras Escuelas Normales para que asistieran a dichos eventos, no solo con el fin de socializar el decreto 4790 sino para contribuir al desarrollo e implementación de esas condiciones básicas que exigía el gobierno en su momento. Asimismo, los grupos de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC, como por ejemplo Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA), cumplieron un papel esencial en estos procesos, capacitando a la comunidad educativa de las instituciones normalistas.

Igualmente, el Ministerio de Educación Nacional emitió varios documentos de apoyo con el fin de socializar el decreto 4790 de 2008. Estos documentos permitieron dinamizar los procesos al interior de las Escuelas Normales para que ofrecieran un servicio de calidad en el marco de una autonomía que garantizara la autogestión en la construcción

26 Ministerio de Educación Nacional, *Documento de apoyo a la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria*, Bogotá, Colombia, 2009. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_marco_decreto4790.pdf (Consultado el 2 de abril de 2020).

del saber pedagógico y del mejoramiento continuo, como condiciones indispensables para sostener públicamente ese nivel de calidad.

También el Ministerio de Educación Nacional emitió otra Resolución, la n.º 505 del 1 de febrero de 2010, por la cual “se creó y organizó la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores, se adoptó el procedimiento para la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria que pueden ofrecer las escuelas normales superiores [...]”.²⁷

En virtud de tal normativa, las Escuelas Normales Superiores debieron someterse al proceso de verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria a través de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (CONACES), y la Sala Anexa para las Escuelas Normales Superiores (SACEN). Dicha verificación tuvo como propósito comprobar las condiciones básicas de calidad, con el fin de otorgar la autorización legal para el funcionamiento del programa de formación complementaria que se ofrecía en cada una de las Escuelas Normales Superiores de Colombia.

Para el caso de la región cundiboyacense, se contó con el apoyo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la cual mantenía como una de sus preocupaciones indicar la forma como el Ministerio de Educación Nacional había utilizado el registro calificado para certificar el cumplimiento de las condiciones básicas de las Escuelas Normales, es decir, había tomado el modelo de acreditación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Este modelo era la política de calidad educativa establecida por el Ministerio para la educación superior; sin embargo, se aplicó de la misma forma al Programa de Formación Complementaria de dos años al final del ciclo de Educación Media para la formación de maestros, ofrecido por las Escuelas Normales Superiores.

El objetivo que marcó el derrotero de estas visitas fue verificar, por un lado, la rectitud y veracidad de la autoevaluación realizada en cada

.....
27 Resolución 505/2010, del 1 de febrero, sobre escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-216554_archivo_pdf_resolucion505.pdf (Consultado el 2 de abril de 2020).

Escuela Normal, y por otro, ver el cumplimiento de los trece referentes básicos de calidad: pertinencia del programa, propuesta curricular, planes de estudio, recursos académicos y administrativos y la ponderación del impacto de los egresados en el contexto, entre otros. De esa forma se pretendió hacer seguimiento, a través de los planes de mejoramiento, a las instituciones formadoras de maestros para la educación preescolar y básica primaria, con el claro propósito de comprender la dinámica subyacente a dichos planes y consecuentemente, tomar decisiones en el marco de la renovación de la licencia.

Las licencias de funcionamiento en las Escuelas Normales a partir de 2010

Entendiendo el proceso de acreditación de calidad como un necesario método de autoevaluación, mejora y fortalecimiento para las instituciones, el Ministerio de Educación Nacional otorgó cinco años, después del concepto dado por pares académicos en visitas de verificación, a las Escuelas Normales del país para seguir funcionando. Es decir, el decreto 4790 ya no otorgó acreditación de calidad a las instituciones normalistas sino únicamente licencia de funcionamiento para el programa de formación complementaria que cumpliera con los requisitos establecidos. En el caso de las Normales de Boyacá, estas fueron:

- Chiquinquirá. Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara - Resolución n.º 8112 del 14 de septiembre de 2010.
- Chita. Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Jesús - Resolución n.º 7009 del 6 de agosto 2010.
- Güicán. Escuela Normal Superior Nuestra Señora del Rosario - Resolución n.º 7958 del 9 de septiembre de 2010.
- San Mateo. Escuela Normal Superior de San Mateo - Resolución n.º 7013 del 6 de agosto de 2010.
- Somondoco. Escuela Normal Superior Valle de Tenza - Resolución n.º 7795 del 6 de septiembre de 2010.
- Soatá. Escuela Normal Superior La Presentación - Resolución n.º 7767 del 6 de septiembre de 2010.

- Socha. Escuela Normal Superior de Socha – Resolución n.º 7770 del 6 de septiembre de 2010.²⁸
- Tunja. Escuela Normal Superior Santiago de Tunja - Resolución n.º 10381 del 26 de noviembre de 2010.²⁹

Por algunas circunstancias dadas en este momento coyuntural, hubo dos Escuelas Normales de Boyacá, la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón de Tunja y la Escuela Normal Superior de Saboyá, que no obtuvieron su licencia de funcionamiento y se les concedió un plazo de un año para solventar esta situación. No obstante, el artículo 17 de la Resolución 505 de 2010, les permitió trabajar gracias a una autorización condicionada de funcionamiento del programa de formación complementaria, otorgada por el Ministerio de Educación Nacional. Para ello debieron presentar un plan de mejoramiento y desarrollar acciones para la satisfacción de las condiciones básicas de calidad. Como estaban restringidas sus actividades hasta que se cumplieran los requerimientos mínimos, el Ministerio de Educación les asignó un tutor para que hiciera el acompañamiento durante el año previsto. Sin embargo, el Ministerio les dio la posibilidad de que, transcurridos siete meses a partir de la presentación del plan de mejoramiento, este verificaría el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria³⁰. Por ello, después de hacer el seguimiento respectivo nuevamente fueron visitadas y se les otorgó su resolución de autorización para funcionar con el programa de formación complementaria.

Para las Escuelas Normales Superiores de Cundinamarca se llevó a cabo el mismo proceso, quedando autorizadas las siguientes:

- Gachetá. Escuela Normal Superior de Gachetá.
- Girardot. Escuela Normal Superior María Auxiliadora.
- Junín. Escuela Normal Superior Junín.

28 Secretaría de Educación de Boyacá y Escuelas Normales Superiores, *Texto pedagógico 2009-2011. El maestro del presente y del mañana*, Tunja, 2011, 49-50; 53-54; 59-60; 77-80; 87-88; 91-92; 97-98.

29 Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, “Nuestra historia”, 2020. <https://ensst.edu.co/ens/historia/> (Consultado el 16 de noviembre de 2020).

30 Resolución 4660/2011, del 13 de junio, sobre verificación de condiciones de calidad de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores con autorización condicionada. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-275272_archivo_pdf_resolucion4660.pdf (Consultado el 2 de abril de 2020).

- La Palma. Escuela Normal Superior Divina Providencia.
- Nocaima. Escuela Normal Superior Nocaima.
- Pasca. Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Encarnación.
- Quetame. Escuela Normal Superior Santa Teresita.
- San Bernardo. Escuela Normal Superior San Bernardo.
- Soacha. Escuela Normal Superior María Auxiliadora.
- Ubaté. Escuela Normal Superior Ubaté.
- Villapinzón. Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

De otro lado, el Ministerio de Educación Nacional emitió a partir del año 2014 una serie de documentos que estudiaban el comportamiento de las Escuelas Normales del país, titulado *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*, con el apoyo de la Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media, el Programa de Formación de Docentes y Directivos y la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores (ASONEN). Este documento recogió una serie de iniciativas para que las Escuelas Normales continuaran el proceso de mejoramiento y calidad en la formación de maestros y maestras.

Posteriormente, en el año 2015, el 26 de mayo, el presidente de la República emitió el decreto 1075, por el cual se expidió el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, con el objetivo de compilar y racionalizar las normas de carácter reglamentario que regían a dicho sector y así contar con un instrumento jurídico único para el mismo³¹. Más tarde, el 11 de diciembre se expidió el decreto 2381, que entre sus considerandos afirma:

Que el Capítulo 1 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 dispone que para ofrecer y desarrollar programas de formación complementaria, las escuelas normales superiores requieren autorización de funcionamiento por parte del Ministerio de Educación Nacional, para lo cual deben cumplir con las condiciones básicas de calidad y adelantar el procedimiento que prevé dicho Capítulo.

.....
 31 Decreto 1075/2015, del 26 de mayo, por medio del cual se expide del Decreto único reglamentario del sector educación. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930> (Consultado el 2 de abril de 2020).

Que el artículo 2.5.3.1.5 del decreto citado establece que la autorización de funcionamiento de los programas de formación complementaria tendrá una vigencia de seis (6) años.³²

Además, dado que la autorización de funcionamiento para algunas Escuelas Normales vencía en el mes de diciembre del año 2015 y con el fin de garantizar la calidad de la oferta y lograr que estos programas de formación inicial de maestros contribuyeran a la excelencia docente, objetivo primordial del Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018 “Todos por un nuevo País”, se autorizó el funcionamiento de los programas de formación complementaria por dos años más, y en ese sentido se modificó el artículo 2.5.3.1.5 del decreto 1075 de 2015 y se estableció que la autorización de funcionamiento de los programas de formación complementaria tendría una vigencia de ocho años.³³

Con la aparición del decreto 2381, las Escuelas Normales del país recibieron visitas de pares académicos durante el año 2018 y las Escuelas Normales de Boyacá y Cundinamarca recibieron su resolución de autorización para funcionar con el programa de formación complementaria por ocho años. Con esta disposición el Ministerio de Educación Nacional emitió directrices que debían seguir las Escuelas Normales para la continuidad en los procesos de formación de los nuevos maestros asegurando la calidad de estos.

Es innegable que el trabajo realizado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia durante estos años con la corresponsabilidad de las Escuelas Normales Superiores en convenio y otras que se han vinculado a diferentes procesos, se ha llevado a cabo de manera responsable, con el deseo de contribuir en la formación de maestros abnegados y deseosos de comprometerse con una sociedad cambiante. Fue y ha sido un desafío educar, pero el papel de las normales y sus comunidades educativas ha dado frutos en cada uno de sus contextos y realidades, pese a las dificultades y obstáculos que han tenido que vivir.

.....
32 Decreto 2381/2015, del 11 de diciembre, por el cual se modifica el Decreto único reglamentario del sector educación. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=-Decretos/30019591> (Consultado el 2 de abril de 2020).

33 *Ibíd.*

Conclusiones

El presente estudio relacionado con las políticas públicas histórico legales de las Escuelas Normales de Colombia —el caso en concreto de los departamentos de Boyacá y Cundinamarca—, muestra el impacto de la normativa en la consecución de tareas que responden a procesos de calidad, con miras a fortalecer su esencia y pertinencia en los contextos en los que se desenvuelve.

No queda duda de la importancia que tienen las Escuelas Normales como instituciones formadoras de maestros y maestras que han dejado una huella significativa en el devenir de la educación colombiana. Su carácter no ha cambiado desde sus inicios, pero, se ha transformado atendiendo los desafíos de una sociedad que cambia constantemente y presenta nuevos retos, lo que se puede ver a través del sinnúmero de normas que, si bien en ocasiones responden a una serie de intereses personales o políticos, han permitido el desarrollo de nuevos saberes, teniendo en cuenta las realidades y alimentando el campo pedagógico educativo.

Podríamos decir, sin ánimo de entrar en controversia, que las Escuelas Normales resignifican el sentir educativo al formar de manera integral maestros y maestras que no solo promueven la investigación pedagógico didáctica, sino que dinamizan los elementos pedagógicos en la enseñanza y le dan un nuevo papel a la escuela en la sociedad.

En tiempos tan convulsionados como los actuales, también trabajan intensamente por la restitución de valores y principios que conducen a la cimentación de una sociedad que pueda contar con ciudadanos que respondan de manera efectiva en la construcción de principios sociales, culturales y políticos con responsabilidad ética y de buenos servidores en cada uno de los ambientes en donde les corresponda actuar.

Bibliografía

Fuentes documentales impresas

Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, Bogotá, 14 de enero de 1871. Biblioteca Jorge Palacios Preciado (JPP UPTC), *Fondo Pedagógico – La Escuela Normal*. Tunja (Colombia), t. I, fs. 3, 18.

“Nota de A. Blume, N. Serrano, profesores en las Escuelas Normales de Socorro al Señor Superintendente de la Instrucción Pública”, Estado de Santander - Socorro, 5 de septiembre de 1873. Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, serie 1.^a, número 1, f. 3.

Libros

Ocampo López, Javier, *Creación y fundadores. Universidad Pedagógica de Colombia*. Tunja: UPTC, 2003.

Secretaría de Educación de Boyacá y Escuelas Normales Superiores, *Texto pedagógico 2009-2011. El maestro del presente y del mañana*. Tunja, 2011.

Consultas de internet

Calvo, Gloria, Diego Rendón y Luis Rojas, “Un diagnóstico de la formación docente en Colombia”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 47, 2004. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5519/4546> (Consultado el 28 de marzo de 2020)

Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, “Nuestra historia”, 2020. <https://ensst.edu.co/ens/historia/> (Consultado el 16 de noviembre de 2020).

Decreto 1075/2015, del 26 de mayo, por medio del cual se expide del Decreto único reglamentario del sector educación. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930> (Consultado el 2 de abril de 2020).

Decreto 2381/2015, del 11 de diciembre, por el cual se modifica el Decreto único reglamentario del sector educación. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019591> (Consultado el 2 de abril de 2020)

Decreto 3491/2009, del 14 de septiembre, por el cual se modifica el artículo 11 del Decreto 4790 del 2008 que establece las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria en las escuelas normales superiores. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-202574_archivo_pdf_decreto3491.pdf (Consultado el 28 de marzo de 2020).

- Decreto 4790/2008, del 19 de diciembre, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. <http://sancionatorios.mineduacion.gov.co/files/Decreto4790.pdf> (Consultado el 28 de marzo de 2020).
- Decreto 2832/2005, del 16 de agosto, por el cual se dictan disposiciones varias. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=-Decretos/1494485> (Consultado el 28 de marzo de 2020).
- Decreto 3012/1997, del 19 de diciembre, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1507540> (Consultado el 28 de marzo de 2020).
- Decreto 709/1996, del 17 de abril, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1151252> (Consultado el 28 de marzo de 2020).
- Decreto 2903 de 1994 (diciembre 31), por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales, *Diario Oficial*, n.º 41.660, diciembre 31 de 1994. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-104259_archivo_pdf.pdf (Consultado el 26 de marzo de 2020).
- Decreto 491/1904, del 3 de junio, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102515_archivo_pdf.pdf (Consultado el 6 de abril de 2020).
- Ministerio de Educación Nacional, *Escuelas Normales Superiores Acreditadas*, Bogotá, Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_ens_acreditadas_junio2_2011.pdf (Consultado el 28 de marzo de 2020).
- Ley 115/1994, del 8 de febrero, por la cual se expide la Ley General de Educación. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html (Consultado el 26 de marzo de 2020).

Ley 39/1903, del 26 de octubre, sobre Instrucción Pública. [https://minedu-
cacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf](https://minedu-
cacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf) (Consultado
el 6 de abril de 2020).

Ministerio de Educación Nacional, *Documento de apoyo a la verifi-
cación de las condiciones básicas de calidad del programa de
formación complementaria*, Bogotá, Colombia, 2009. [https://
www.minedu-
cacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_
marco_decreto4790.pdf](https://
www.minedu-
cacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_
marco_decreto4790.pdf) (Consultado el 2 de abril de 2020).

Resolución 4660/2011, del 13 de junio, sobre verificación de condiciones
de calidad de los programas de formación complementaria de las
Escuelas Normales Superiores con autorización condicionada.
[https://www.minedu-
cacion.gov.co/1759/articles-275272_archivo_
pdf_resolucion4660.pdf](https://www.minedu-
cacion.gov.co/1759/articles-275272_archivo_
pdf_resolucion4660.pdf) (Consultado el 2 de abril de 2020).

Resolución 505/2010, del 1 de febrero, sobre escuelas normales supe-
riores y se dictan otras disposiciones. [https://www.minedu-
cacion.gov.co/1759/articles-216554_archivo_pdf_resolucion505.pdf](https://www.minedu-
cacion.gov.co/1759/articles-216554_archivo_pdf_resolucion505.pdf)
(Consultado el 2 de abril de 2020).

Resolución 198/2006, del 25 de enero, por medio de la cual se reglamenta
la modalidad de ciclo complementario ofrecido por las escuelas
normales superiores. [https://www.minedu-
cacion.gov.co/1759/
articles-93489_archivo_pdf.pdf](https://www.minedu-
cacion.gov.co/1759/
articles-93489_archivo_pdf.pdf) (Consultado el 28 de marzo de
2020).

Contexto socio cultural educativo de la región cundiboyacense

Marlén Rátiva Velandia¹

Secretaría de Educación de Bogotá – HISULA

<https://orcid.org/0000-0002-7790-6199>

Introducción

Las Escuelas Normales, instituciones formadoras de maestros, han estado presentes en el contexto colombiano desde el siglo XIX. Su riqueza pedagógica, cultural, social e histórica es variada, dependiendo de los intereses investigativos. En el contexto del departamento de Boyacá surgen a finales del siglo XIX con la Escuela Normal de Varones de Tunja y se amplía su número a mediados del siglo XX, abarcando otros municipios. Boyacá cuenta en la actualidad con diez Escuelas Normales, cuyos egresados laboran en las Secretarías de Educación del departamento, en ciudades como Tunja, Duitama, Sogamoso, así como en otros departamentos del país.

La enseñanza de las primeras letras. Los inicios de las Escuelas Normales

De acuerdo con Zuluaga, con la enseñanza de las primeras letras, entre 1767 y 1809, se instauró “Una modalidad de enseñanza completamente nueva”², representada por el maestro y caracterizada por tener un espacio específico para la práctica, un horario y procedimientos para enseñar. En el México de esa época, por ejemplo, “En las asignaturas de las escuelas de primeras letras se enseñaba a leer, escribir, Aritmética y Doctrina Cristiana y Civil”³. En Colombia, de manera casi idéntica, la formación “se basó

1 Doctora en Ciencias de la Educación de la UPTC - RUDECOLOMBIA, posdoctorado en la Universidad Federal de Ouro Preto (Brasil). Profesora Secretaría de Educación de Bogotá y Universidad Distrital Francisco José de Caldas e integrante del grupo de investigación HISULA. Investigadora junior. marave01@gmail.com

2 Olga Lucía Zuluaga Garcés, *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia/Anthropos/Siglo del Hombre, 1999, 107.

3 Rodrigo Vega y Ortega, “La zoología y el Diario de los niños (ciudad de México, 1839-1840)”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 15, n.º 20, 2013: 280.

en leer, escribir, contar, en la enseñanza de la religión y la moral”⁴. A su vez, se consideró que aparecieron cuatro posibles métodos de enseñanza, los cuales fueron identificados por Martínez⁵ como planes de aplicación —identificados por informar sobre los rasgos más característicos de las escuelas, la instrucción y los propósitos a seguir en ella—⁶, las visitas virreinales, las respuestas de funcionarios del superior gobierno, y las propuestas para fundar escuelas acompañadas de planes de escuela, en los cuales “aparecen las primeras formulaciones que guían la práctica pedagógica (reglamentos)”⁷.

La creación de las primeras Escuelas Normales en Colombia se estableció en la ley 1 del 6 de agosto de 1821 y del decreto 20 de enero de 1842. Su objetivo era la formación de los maestros, quienes se encargarían de enseñar en las escuelas de primeras letras. Es en 1844 cuando se inaugura la Escuela Normal del Distrito de Bogotá, caracterizada por implementar el método lancasteriano, el primer programa de pedagogía “que se enseñaba en el país, el cual introdujo un discurso sobre las facultades del hombre, destinado a los maestros”⁸, y el código de instrucción pública⁹, que legitimó la intervención del Estado en la educación.

Con el fin de organizar las escuelas, se emitió el decreto “sobre establecimiento i arreglo de las escuelas”¹⁰, en ejecución de la ley 2 de mayo de 1844 que encargó al poder ejecutivo el arreglo de estas. En el artículo tercero propuso el horario de enseñanza, el cual era de seis o

4 Marlén Rátiva Velandia, José Rubens Lima Jardilino y Claudia Figueroa, “Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales”, *Enunciación*, vol. 23, n.º 2, 2018: 150.

5 Alberto Martínez Boom, *Escuela, maestro y método en Colombia*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1986, 26. http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/1986_Escuela_maestro_y_metodo_en_Colombia.pdf

6 *Ibíd.*, 38.

7 *Ibíd.*, 11.

8 Olga Lucía Zuluaga Garcés, “Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez)”, *Revista Educación y Pedagogía*, n.ºs 12 y 13, 1996: 277. <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6221> (Consultado el 22 de noviembre de 2013).

9 Carlos Patiño Millán, “Apuntes para una historia de la educación en Colombia”, *Revista Actualidades Pedagógicas*, n.º 64, 2014: 10. https://www.academia.edu/8301369/Apuntes_para_una_historia_de_la_educacion_en_Colombia (Consultado el 19 de octubre de 2014).

10 Archivo General de la Nación, *Gaceta de Bolívar*, Bogotá, 1844, 714.

siete horas divididas en la mañana y la tarde, con uno o dos descansos no sumados a las horas de enseñanza.

A su vez, en el capítulo 36 y siguientes referidos a las Escuelas Normales estableció que el objeto era formar directores para las escuelas primarias elementales y superiores, estaría bajo la supervisión de la subdirección de Instrucción Pública de la provincia, el director sería nombrado por el gobernador y la instrucción sería gratuita para los matriculados. En el siguiente capítulo, artículo 316 (véase la figura 1), decretó las materias y métodos de enseñanza.

Figura 1. Materias y métodos de enseñanza

Art. 316. La enseñanza que en las escuelas normales debe darse comprenderá lo siguiente: la instrucción moral i religiosa, la urbanidad, la correccion i propiedad en la lectura, la elegancia i gusto en la escritura, la gramática i la ortografía de la lengua castellana, la aritmética comercial, la teneduria de libros, principios de jeometría i de diseño con su aplicacion a la agrimensura, principios de jeografía i de historia, debiendo darse mayor estension a la enseñauza de la jeografía e historia de la Nueva Granada, principios de agricultura i de economía rural, la Constitucion de la República, las atribuciones i deberes de los funcionarios parroquiales, i los principios i la práctica de la pedagogia.

Fuente: AGN, *Gaceta de Bolívar*, 1844, 714.

Se aclaró que las Escuelas Normales tendrían mayor extensión, es decir, más tiempo de dedicación al estudio de las asignaturas en relación con las escuelas de primaria elemental y superior, con el fin de garantizar que el egresado estuviera en capacidad de enseñarlas con exactitud y propiedad, “para lo cual debe conocer su enlace, dependencia i consecuencias, i mui particularmente sus aplicaciones prácticas”.¹¹

Según dan cuenta las investigaciones, “el 15 de enero de 1847 mediante oficio número 19 se solicita la construcción de la Escuela Normal en el Convento La Merced”¹², y en 1848 se lleva a cabo la apertura de la Escuela Normal en Cartagena de Indias (la primera en ponerse en

11 *Ibíd.*

12 Marlén Rátiva Velandia, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010” (Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - RUDECOLOMBIA, 2017), 167.

funcionamiento en el país), en principio para formar exclusivamente a hombres; solo hasta 1878, treinta años después, las mujeres pudieron contar con la Escuela Normal Femenina en esa provincia. Durante ese tiempo se fueron abriendo escuelas en los diversos estados, teniendo en cuenta las directrices determinadas desde la normatividad.

Con Mariano Ospina Rodríguez del partido conservador en el poder se firmó la Constitución del 22 de mayo de 1858, que determinó la conformación de la Confederación Granadina con los estados de Antioquia, Bolívar, Cundinamarca, Boyacá, Cauca, Magdalena, Panamá y Santander. En segundo lugar, organizó el poder legislativo dividido en Senado y Cámara, el poder judicial ejercido por el Senado, la Corte Suprema, tribunales y juzgados por la ley, entre otros. Ese mismo año, como producto de la ley de Instrucción Pública de 1857, se organizó la enseñanza primaria en el Estado de Boyacá.

En el año de 1863 la Convención Nacional presentó la nueva Constitución Política, siendo los liberales radicales sus principales promotores, entre ellos los boyacenses José Ezequiel Rojas Ramírez, nacido en Miraflores en 1803, y Felipe Pérez Manosalba, nacido en Sotaquirá en 1836. “Las reformas económicas más importantes que acometieron fueron la descentralización fiscal y la desamortización de los bienes de manos muertas (...) la separación del Estado y la iglesia católica”¹³, lo cual se vería reflejado en el sistema educativo al no dar continuidad a la administración de las instituciones educativas y la educación a la Iglesia, pues consideraban que no cumplía con la cobertura y la calidad necesarias, y estaba muy atrasada. Esta situación se revertiría años después con la participación de liberales y conservadores, una vez estos últimos volvieron al poder.

Para el año de 1869, el Estado de Boyacá contaba con

[...] 101 escuelas públicas, entre ellas, 84 de niños y 17 de niñas; concurrían a ellas 3.480 niños y 880 niñas; así mismo, existían 7 escuelas privadas de niños, 6 de niñas y 13 escuelas

.....
13 Adolfo Meisel Roca, “El sueño de los radicales y las desigualdades regionales en Colombia: La educación de calidad para todos como política de desarrollo territorial”, *Documentos de trabajo sobre economía regional y urbana*, n.º 155, Banco de la República, 2011, 3.

mixtas, en ellas se instruía a 200 niños y 112 niñas; para 1870 contaba con 103 escuelas públicas y 16 privadas.¹⁴

Además de tres colegios públicos para hombres ubicados en Chiquinquirá, Moniquirá y Tunja, y nueve colegios privados. Fue una constante encontrar que los hombres accedían en mayor cantidad a la educación que las mujeres, quienes se dedicaban, en su gran mayoría, a las labores de casa correspondientes a la cocina, al cuidado del ganado, aseo, costura y agricultura. Los informes entregados por los secretarios generales cada año al director de Instrucción Pública dan cuenta de la cantidad de estudiantes e instituciones educativas que año tras año abrían o cerraban sus puertas.

Con el fin de iniciar con los cambios en educación, en 1870 se promulgó el Decreto Orgánico de Instrucción Primaria, cuya finalidad era la de organizar el sistema educativo en lo administrativo, pedagógico, disciplinar y moral; establecido en el artículo 3 de la “Circular Estados Unidos de Colombia”, de la siguiente manera: “La instrucción pública se divide en tres grandes ramos; a saber: La enseñanza, La inspección, i La administración”¹⁵. A su vez, organizó las escuelas primarias en elementales y superiores. Sobre las disposiciones pedagógicas, en los artículos 114 y 115 se señala:

Establécese en la capital de la Unión una Escuela Central con el objeto de tomar maestros idóneos que rejenten las Escuelas normales de que trata el capítulo VII. La enseñanza en la Escuela central tiene por objeto principal la perfeccion i difusion de los métodos de enseñanza.¹⁶

14 Giovanni Fernando Amado-Oliveros, “Estructura administrativa del Estado soberano de Boyacá (1857-1886)”, *Estudios Socio-Jurídicos*, vol. 11, n.º 1, 2009: 152. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/issue/view/28/showToc> (Consultado el 19 de mayo de 2018).

15 “Circular Estados Unidos de Colombia”, *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*, tomo I, n.º 1, 7 de enero de 1871, 2, Biblioteca Luis Ángel Arango.

16 “Decreto Orgánico de Instrucción Primaria”, *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*, tomo I, n.º 2, 14 de enero de 1871, 17, Biblioteca Luis Ángel Arango.

La Escuela Normal Central se fundó el 20 de enero de 1872¹⁷, con la misión de formar a los maestros en los métodos de enseñanza para luego trabajar en las Escuelas Normales de los Estados.

En lo referido a la organización administrativa, el decreto “distribuyó los costos financieros entre la nación, el Estado y el municipio”¹⁸. Permitió además que la enseñanza religiosa estuviera en manos de los sacerdotes, siempre y cuando se contara con el consentimiento de los padres.

Con el fin de buscar el progreso diversos gobiernos latinoamericanos vieron la necesidad de contratar “expertos” en educación provenientes de Alemania¹⁹, debido a la eficacia y modernidad del sistema pedagógico de ese país, y en el caso de Colombia se habla de tres misiones alemanas. La primera, en el gobierno del general Eustorgio Salgar (1872) “para que organizara el sistema de las Escuelas Normales”²⁰ y que la educación se basara en la enseñanza de la lectura y la escritura, el desarrollo de los sentidos y la intuición para la adquisición del conocimiento. Los pedagogos alemanes fueron encargados de dirigir las Escuelas Normales (tabla 1).

Tabla 1. Estados y pedagogos

Estado	Pedagogo alemán
Antioquia	Golthold Weiss
Bolívar	Julius Wallner
Panamá	Ofraid Wirsing
Cundinamarca	Alberto Blume

17 Miryam Báez Osorio, “Las Escuelas Normales de varones del siglo XIX en Colombia”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 6, n.º 6, 2004: 181.

18 Willian Malkún Castillejo, “La reforma educativa de 1870 en el Estado Soberano de Bolívar”, *Amauta*, vol. 8, n.º 15, 2010: 140. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/667> (Consultado el 15 de julio de 2016).

19 Las primeras misiones alemanas llegaron a Chile en 1884, compuestas en gran medida por mujeres para dirigir las escuelas o desempeñarse como maestras. Juan Mansilla Sepúlveda, “Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 20, n.º 31, 2018.

20 Marlén Rátiva Velandia, “Las Escuelas Normales en Suramérica. ‘El normalismo en vía de extinción’. Colombia, ¿cómo estamos?”, *Revista Hojas y Hablas*, n.º 13, 2016: 171. <http://revistas.unimonserate.edu.co:8080/hojasyhablas/issue/view/6> (Consultado el 16 de diciembre de 2016).

Estado	Pedagogo alemán
Tolima	Gustavo Radlak
Boyacá	Ernest Hottschick
Santander	Carlos Ulterman
Magdalena	Karl Meisel
Cauca	Augusto Pawkov

Fuente: Elaboración propia con base en Malkún Castillejo, “La reforma educativa de 1870”, 150.

La segunda misión se contrató en 1924 con la finalidad de elaborar un proyecto de reforma educativa, y entre sus varias propuestas destacan:

[...] la educación de la mujer hasta el bachillerato, fundación de nuevas carreras, la enseñanza primaria y la secundaria, la metodología activa, la formación para el trabajo, la profesionalización docente, las mujeres en el proyecto de Ley y la Universidad en función del Estado.²¹

En esta segunda misión llegaron Julius Sieber, para dirigir la Escuela de Varones de Tunja, y Franziska Radke, para encargarse del Instituto Pedagógico Nacional de mujeres en Bogotá. Otro de sus compromisos fue el de realizar la primera reforma de educación científica moderna hacia la educación primaria, labores que, según Valencia, “fueron consideradas letra muerta dado que las teorías educativas orientadas a acabar con la imagen del maestro dictador, atentaban contra una educación tradicional y la postura educativa de la iglesia”²². La misión finalizó dos años después y para ese momento el país ya había tenido que sufrir cuatro guerras civiles.

En esta época se suceden cuatro guerras civiles 1876, 1885, 1895 y la de los Mil Días que correspondió al periodo de 1899 a 1903 y en la cual participó el antioqueño Rafael Víctor León Uribe Uribe (1859-1914), quien fue uno de los primeros en proponer

21 Rátiva Velandia, “La Escuela Normal Superior de Cartagena”, 143.

22 Carlos Hernando Valencia Calvo, “Las Escuelas Normales de Manizales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX” (Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - RUDECOLOMBIA, 2004), 159.

la autonomía universitaria en la Cámara de Representantes de Colombia en 1909.²³

Uribe Uribe también fue profesor y colaborador del colegio bogotano Gimnasio Moderno, junto con Agustín Nieto Caballero, Tomás Rueda Vargas y Luis López de Mesa, quien propuso durante su participación en 1910 en el I Congreso internacional de estudiantes de la Gran Colombia, entre otras cosas, que, los estudiantes tuvieran mayor participación en la elección de los rectores y en el consejo directivo, cátedra docente por concurso, permanencia de docentes con buenos resultados y universidades con independencia económica a través de fondos especiales. Sus ideas fueron “ratificadas por la Federación de Estudiantes Universitarios, mediante Declaración expedida en Ibagué en 1918, cuyo Comité Ejecutivo estuvo integrado por Carlos Lleras Restrepo, Diego Luis Córdoba y José Francisco Socarrás”.²⁴

Parte de estas propuestas fueron expuestas a la segunda misión alemana (1924-1935), y fue Germán Arciniegas quien planteó la necesidad de documentar el estado real de las universidades, gracias a lo cual fue posible resaltar, además de la insuficiencia de materiales, un borroso horizonte pedagógico y la carencia de autonomía universitaria; se esperaba que el resultado de esta investigación fuera la brújula que le permitiera a la misión cumplir con el objetivo de su contratación. Sin embargo, el propio Arciniegas manifestó un año después que sus recomendaciones no habían sido tenidas en cuenta por la misión e instó a la comunidad universitaria a trabajar por conseguirlas.

A través de un convenio bilateral entre Colombia y Alemania, se llevó a cabo la tercera misión alemana (1968), la cual partió de un diagnóstico del país; según Ángulo, logró “[...] reorientar las normas y las acciones vigentes para lograr mayor efectividad. [...] la dotación de material didáctico en las escuelas primarias y el trabajo con el personal docente rural y urbano”²⁵, y publicó, en 1969, las primeras guías del

.....
23 Diana Elvira Soto Arango, José Antonio Rivadeneira, Jorge Enrique Duarte Acero y Sandra Liliana Bernal Villate, “La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 20, 30, 2018: 221.

24 *Ibíd.*, 228.

25 Ana María Angulo, “Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad”, *Matices en Lenguas extranjeras*, n.º 1, 2007, 15.

maestro. De esta manera, se abrió paso a la aplicación de la Tecnología Educativa²⁶, la cual estaba orientada hacia el diseño instruccional. Para Mockus y otros,

[...] el diseño instruccional fragmenta los procesos de enseñanza y aprendizaje en átomos “objetivo-actividad-evaluación”. La conexión entre éstos puede ser clara —no siempre lo es— para los programadores, es decir, para quienes pensaron, discutieron y escribieron los programas. Sin embargo [...], esa conexión se convierte en una sucesión ligeramente alterable de “eventos de instrucción”.²⁷

Estos hechos conllevaron una importante crítica a la implementación de metodologías y propuestas provenientes de otros países que no atendían a las necesidades de las comunidades y a la inversión que el Estado realizaba en el sistema educativo colombiano.

Escuelas Normales en Boyacá, una mirada de país

El 22 de septiembre de 1872, inició labores la Escuela Normal Nacional de Institutores de Boyacá, ubicada en Tunja, con la dirección a cargo del pedagogo alemán Ernest Hottschick, quien al igual que los demás miembros de la misión, debido a sus problemas de comunicación su etapa de adaptación fue muy complicada. Los alemanes fueron señalados de no profesar la religión católica lo que conllevó su rechazo. Báez lo reporta de la siguiente manera:

[...] en medio de la mayor controversia que se pudo generar en aquella época, a causa del rechazo que propiciaron algunos sacerdotes católicos por su convencimiento que los maestros alemanes eran protestantes y de ninguna manera se debían

.....
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10683> (Consultado el 6 de octubre de 2014).

26 La Tecnología Educativa consideró la educación como un proceso planificable, en el cual el maestro pasó de ser líder, guía u orientador, a administrador de un currículo diseñado por sabios especialistas y tecnólogos.

27 Antanas Mockus *et al.*, “La reforma curricular y el magisterio”, *Educación y cultura*, n.º 4, 1985: 74.

colocar al frente de una institución educativa, en un país en donde la gran mayoría de la población era católica.²⁸

A partir de esta situación las Escuelas Normales reportaron en sus inicios baja asistencia de estudiantes pues los padres de familia que llevaron a sus hijos fueron acusados de renunciar al catolicismo, además de ser sancionados con “[...] la excomunión [...] y la no administración de los sacramentos cristianos”.²⁹

Gracias a un acuerdo entre el presidente de Boyacá, el prelado y el director de la Escuela, se autorizó que en la Escuela Normal de Varones de Tunja los sacerdotes estuvieran a cargo de la enseñanza de la religión y supervisaran las clases y textos que utilizara el director, debido a su condición de protestante.

No obstante las dificultades, los pedagogos alemanes continuaron con su proyecto educativo en las diversas escuelas donde fueron asignados como directores hasta finalizar sus contratos y algunos decidieron permanecer en Colombia, como Christian Siegert y Gustav Bothe, contratados para impartir cátedras en la Universidad de Antioquia, Julius Wallner continuó como profesor catedrático en la Escuela Normal de Cartagena de Indias y Karl Meisel se radicó en Barranquilla para dedicarse por completo a la educación.

El sistema pestalozziano perfeccionado, propuesto por los pedagogos alemanes fue implementado por algunos docentes en Boyacá, y en algunos departamentos más en el país, lo que también ocurrió en varios lugares de Latinoamérica³⁰. Otras instituciones se identificaron con el lancasteriano, tal como lo señalaba en los métodos de enseñanza utilizados en el Estado de Boyacá el director general de Instrucción Pública primaria de la Unión en su informe anual a la Asamblea Legislativa en 1875:

.....
28 Báez Osorio, “Las Escuelas Normales de Varones”, 190.

29 María Victoria Dotor Robayo y Luz Marina Hurtado Torres, “La Iglesia boyacense en la década de 1870: dividida frente al proyecto liberal: entre instrccionistas e intransigentes”, *Historia y espacio*, vol. 10, n.º 43, 2014: 67.

30 “En las primeras décadas del siglo irán introduciéndose en la educación cubana las influencias de Pestalozzi, Herbart y Spencer”. Yolanda Ricardo, “Dulce María Borrero: Una intelectual plural”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 15, n.º 20, 2013: 23.

Hasta ahora no hai uniformidad en ellos, ni podrá establecerse hasta que no se cuente con el número suficiente de Maestros graduados. En las Escuelas superiores i en las elementales servidas por individuos que han obtenido el diploma de su profesión se observa el método de *Pestalozzi*; en otras se practica el *Lancasteriano*, i en otras una mezcla de los dos.³¹

El 5 de mayo de 1875 se abrió la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Boyacá, ubicada en Tunja, bajo la dirección de Inocencia Nariño, y cuatro años más tarde se abrieron escuelas industriales con carácter transitorio debido a las características de la ruralidad. Estas funcionaron en Chiquinquirá, Moniquirá, Leiva, Tunja, Miraflores, Garagoa, Guateque, Paipa, Sogamoso, Santa Rosa y Soatá, con la finalidad de formar para el trabajo y la producción.³²

Como se mencionó, en la segunda misión alemana (1924) llegaron al país Julius Sieber, para asumir “la reforma de la Escuela de Varones de Tunja”³³, y Franziska Radke para dirigir el Instituto Pedagógico Nacional de mujeres en Bogotá. Según Loaiza³⁴, el trabajo de Sieber supuso un reconocimiento de la Normal en Boyacá y el país como un semillero de la Escuela Nueva, caracterizada por “un nuevo tipo de escuela más acorde con la psicología infantil y con los requerimientos de la vida moderna”³⁵, como eje central de la educación al niño.

Esta misión propuso que la educación de la mujer se ampliara hasta el bachillerato, el establecimiento de nuevas carreras³⁶, además de “la enseñanza primaria y la secundaria, la metodología activa, la formación

.....
31 Juan Félix de León, “Informe anual”, *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*, tomo VI, n.º 209, 2 de enero 1875, 2, Biblioteca Luis Ángel Arango (cursivas del original).

32 Amado Oliveros, “Estructura administrativa”, 171.

33 Aura Lisette Reyes, “Educando al educador, el caso de la Escuela Normal Superior”, *Baukara*, n.º 1, 2012: 39. https://www.academia.edu/24781276/2012._Educando_al_educador_el_caso_de_la_Escuela_Normal_Superior (Consultado el 22 de noviembre de 2013).

34 Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga, “El maestro de las Escuelas Normales. Contexto histórico”, en *VIII congreso internacional de la sociedad de historia de la educación latinoamericana*, Manizales: SHELA, 2011, 1-27.

35 *Ibid.*, 5.

36 En México en el siglo XIX “[...] la formación de las mujeres debe incluir temas como la política, la economía doméstica, las artes, las ciencias y la alta literatura”. Morelos Torres Aguilar, “Publicaciones sobre educación en México en el siglo XIX”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 15, n.º 20, 2013: 253.

para el trabajo, la profesionalización docente, las mujeres en el proyecto de Ley y la Universidad en función del Estado”³⁷. Fue a partir de esto que en los planes de estudio se incluyeron asignaturas como psicología, metodología y metodología de la primera enseñanza.

En la actualidad, el departamento de Boyacá cuenta con diez Escuelas Normales Superiores (tabla 2), dos de ellas iniciaron sus labores en la década del setenta del siglo diecinueve, las restantes en el siglo veinte (una de ellas en la década del treinta, seis en la década del cincuenta y otra en el sesenta). Es importante mencionar que, tres de ellas iniciaron sus labores como instituciones educativas de carácter académico, una vez las comunidades vieron la importancia de tener una institución para formar futuros maestros solicitaron el reconocimiento al Ministerio de Educación Nacional y a la respectiva Secretaría de Educación.

Tabla 2. Escuelas Normales de Boyacá

n.º	Escuela Normal Superior	Municipio	Fecha de creación
1	Santiago de Tunja	Tunja	22 de septiembre de 1872
2	Leonor Álvarez Pinzón	Tunja	5 de mayo de 1875
3	La Presentación	Soatá	3 de febrero de 1937
4	Sagrado Corazón	Chita	4 de febrero de 1920 como institución educativa. En 1957 como Escuela Normal
5	Nuestra Señora del Rosario	Güicán	Febrero de 1932 como institución educativa 24 de noviembre de 1955 Normal departamental
6	Valle de Tenza	Somondoco	29 de abril de 1952
7	Sor Josefa del Castillo y Guevara	Chiquinquirá	4 de marzo de 1953
8	Normal Superior	Saboyá	4 de octubre 1955
9	Normal Superior	San Mateo	1955
10	Normal Superior	Socha	1953 como Liceo Departamental Femenino. En 1961 como institución formadora de maestros

Fuente: Elaboración propia.

.....
37 Rátiva Velandia, “La Escuela Normal Superior de Cartagena”, 143.

Ha sido notorio el prestigio del cual goza el normalismo en Colombia, especialmente el de las Escuelas Normales de Boyacá, por formar futuros docentes comprometidos por la labor docente, el servicio social, el cultivo de los valores, la comprensión de las dinámicas sociales y su articulación con la investigación.

Debido al cierre de algunas Escuelas Normales a partir de 1978, como es el caso de la Escuela Normal Departamental (Piloto de Bolívar) Nuestra Señora del Carmen³⁸, la cual se vio obligada a no recibir más estudiantes y dejar de otorgar el título de maestro normalista, se creó la Concentración Educativa Alberto Elías Fernández Baena³⁹ (bachillerato pedagógico), fundada el 17 de marzo de 1982.

El colegio privado que llevaba los apellidos de su maestro fundador, Fernández Baena, empezó a funcionar en 1931, en la cartagenera calle de la Inquisición, al año siguiente en la calle del Cuartel, y en 1947 en el barrio El Bosque; interesado por brindar un buen nivel de educación, el maestro Fernández contrató a varios licenciados de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede Tunja, para que trabajaran con él, y fue así como llegaron a Cartagena de Indias Ástor Aguirre, Gabriel Rey Cárdenas, Eduardo Peña Consuegra, Julián Roca Núñez, Daniel Ordóñez Badillo, Gustavo Crespo, Walter Quiñónez y Américo Perea Valoyes, algunos de ellos maestros normalistas, egresados de las Escuelas de Boyacá. Esta institución, de carácter privado, funcionó hasta 1981, cuando la familia del maestro Fernández entregó la Institución al Distrito de Cartagena.

Contexto social - cultural educativo

Las diez Escuelas Normales del departamento tuvieron sus inicios durante los siglos XIX y XX, con un mayor índice de apertura en la década de 1950.

A mediados del siglo XIX Europa atravesaba una época de crisis por hechos como la inseguridad, la injusticia social, la inconformidad y

.....
38 Actualmente Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias.

39 Mediante decreto 267 del 17 de marzo de 1982 y por ordenanza del 27 de noviembre de 1977.

las revueltas sociales. Como resultado, algunos pensadores plantearon emprender una educación desde lo social, y para Añaños “[...] desde el punto de vista filosófico, sobresalen Marx, Hegel, Natorp, Kant, [...] y desde el punto de vista práctico Pestalozzi en Suiza”⁴⁰, y entre ellos fue el filósofo alemán Paul Natorp (1898) quien más profundizó en la pedagogía social, considerándola como ciencia de la educación por la comunidad y para la comunidad.

Por otro lado, y no menos importante, se encuentra el pedagogo y reformador suizo Johann Heinrich Pestalozzi, considerado el fundador de la educación social, quien estableció la educación como un derecho humano y un deber social. Pestalozzi dedicó su vida a la educación, fundó centros educativos y orfanatos que contribuyeron a la integración de los niños a la sociedad. Su propuesta pedagógica llegó hasta América, y en palabras de Soto,

[...] Pestalozzi es [...] uno de los pioneros de la educación activa, es quien impacta en la educación colombiana, especialmente en el periodo de los radicales, con los conceptos sobre educación del pueblo; realización de la capacidad natural del hombre; la intuición como fundamento de la formación del entendimiento, la proporcionalidad armónica entre la capacidad y el contenido del aprendizaje.⁴¹

Dicha educación debía implementarse en un sistema educativo organizado para cumplir con esa tarea, siempre y cuando el compromiso del maestro y de quienes diseñaran la normatividad educativa tuviesen claridad en las metas, recalcando “que no hay un único camino para llegar a la formación de los individuos”⁴² y que “no existe método pedagógico universal”⁴³, pues las metodologías que se desarrollan en la práctica pueden ser diversas.

40 Fanny T. Añaños Bedriñana, “Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 14, n.º 18, 2012: 122.

41 Diana Elvira Soto Arango, “Ciencias de la Educación y Pedagogía. Un debate inconcluso en las Facultades de Educación en Colombia”, *Revista @mbienteeducação*, vol. 6, n.º 2, 2013: 152. <http://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/77> (Consultado el 16 de julio de 2015).

42 Rátiva Velandia, “La Escuela Normal Superior de Cartagena”, 54.

43 Herbart lo consideraba así, pues al proponer que la observación era la base de toda actividad

Durante el periodo de los liberales radicales la educación ocupó un lugar privilegiado, lo cual se demuestra con la reforma de 1870, la creación de las Escuelas Normales, la contratación de pedagogos alemanes y la organización del sistema educativo.

Los liberales radicales consideraban que la suma de estas acciones era la clave para lograr sus propósitos en el campo educativo. [...] estas condiciones eran necesarias para mejorar la cobertura y el Sistema de Instrucción Pública, el cual exigía un cuerpo profesoral capacitado y formado para asumir la educación de niños en el nivel primario.⁴⁴

Los pedagogos de Alemania se encargarían de formar a los futuros maestros, razón por la cual los directores de las Escuelas Normales tendrían a cargo la asignatura de Pedagogía, en la cual se trabajarían los métodos de enseñanza y se supervisaría la práctica pedagógica, garantizando que el método pestalozziano se implementaría en el territorio colombiano.

Para apoyar al trabajo pedagógico, el Ministerio de Instrucción Pública convocó a un concurso que premiaba la producción de material didáctico para las Escuelas Normales, que ganaron los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía con el libro *Elementos de Pedagogía*⁴⁵. Para ellos, “el niño debía ser pensado así, desde los preceptos de Pestalozzi, bajo un sano sistema pedagógico en el que la cruz de la civilización moderna debía sopesarse con la eficacia de la pedagogía cristiana”⁴⁶. Entre 1925 y 1926 Martín Restrepo dirigió el Colegio Boyacá en la ciudad de Tunja.

Por otro lado, llama la atención que entre 1870 y 1894, el departamento de Boyacá contaba con 0,3 docentes por cada mil habitantes,

práctica del maestro, conllevaba la diversidad en oposición a la homogeneidad.

44 Luis Alarcón Meneses, “Maestros y Escuelas Normales en el Caribe colombiano durante el régimen federal”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 14, n.º 12, 2012: 163. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v14n18/v14n18a09.pdf> (Consultado el 6 de mayo de 2016).

45 Absalón Jiménez Becerra, “Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 19, n.º 29, 2017: 251.

46 Citados en Jiménez Becerra, *Ibíd.*, 252.

es decir, una insuficiente cantidad de maestros para atender a la población, por lo cual se buscaba formar futuros maestros en las escuelas.⁴⁷

Otro hecho de relevancia, enmarcado por las guerras civiles de la época, fue el cierre de las Escuelas Normales, “[...] clausurada(s) por orden del poder ejecutivo nacional por más de un año y medio. Varios alumnos cambiaron entonces el libro por el fusil [...]”⁴⁸. Sumado a esto, se presentó la imposición del proyecto de escuela laica, lo cual trajo consigo destrucción, desolación y escuelas cerradas en Cauca, Antioquia, Tolima, Cundinamarca, Boyacá y Santander.

Luego de la reapertura de las Escuelas Normales, alrededor de 1904, se produjeron varios cambios a lo largo del siglo XX identificados en nuevos planes de estudio, denominación de las escuelas, programas y reestructuración. En lo referido a los planes de estudio, encontramos el decreto 71 de enero 23 de 1939.

Con la finalidad principal de formar en ellas maestros realmente especializados, exclusivamente maestros y no los semi-bachilleres que antiguamente se obtenían en tales establecimientos, [...] representado en un año más de estudios que exigía el antiguo pensum, de seis años, en vez de los cinco, que bastan para desarrollar este nuevo plan, que seguramente los capacita mejor para la misión que les va a ser encomendada.⁴⁹

También, propuso que los estudiantes de los últimos tres años realizaran la práctica en la Anexa o en otra escuela de primaria, así: “una semana en tercer año, tres semanas en el cuarto y cinco en el quinto año”⁵⁰. El nuevo plan de estudios sería adoptado por las Escuelas Normales interesadas en que el Ministerio de Educación Nacional aprobara los exámenes y títulos que aquellas expidieran.

.....
47 Alarcón Meneses, “Maestros y Escuelas Normales en el Caribe”.

48 *Ibíd.*, 168.

49 “Educación: informes generales”, Archivo General de la Nación, Bogotá, sección Archivo Anexo II, Fondo MEN, caja 4, carpeta 1, f. 181.

50 Decreto 71/1939, del 23 de enero, sobre el plan de estudios de las Escuelas Normales Regulares.

Sobre la denominación de la escuela, aparece el decreto 1955 de 1963 en el cual se determinaba que debían agregar la especificación de nacional, departamental, municipal, distrital o privada, además de identificarla según el género de los estudiantes que atendían (varones o señoritas).

Para 1981 el programa Escuelas Normales Demostrativas cuya finalidad era integrar las escuelas a la comunidad promoviendo innovaciones curriculares, a partir de un “enfoque sistémico”⁵¹ en el que se coordinaban procesos administrativos, actividades curriculares y trabajo con la comunidad; “[...] con miras a obtener la integración institucional en beneficio de un mejor rendimiento”⁵². Otra característica de estas escuelas fue la implementación de los principios de la escuela activa, en los que el estudiante, con la guía del maestro, es el creador de su propio aprendizaje.

En lo atinente a la reestructuración, se presentó el proyecto de ley 114 de 1989⁵³, el cual proponía mejorar la calidad de la educación, renovando el sistema de formación de maestros y ampliando el nivel de educación media vocacional (grados doce y trece) con énfasis. Un año después, con el decreto 1348⁵⁴, se estableció que para adoptar un sistema especial de formación de maestros era necesario contar con “un maestro nuevo, con formación integral, investigador y animador de acciones de desarrollo comunitario”⁵⁵, de modo que se decretaron ocho años de formación, expedición del título de Maestro con una opción de énfasis⁵⁶ y dedicación exclusiva de las escuelas a la formación de maestros.

51 Mario Díaz y Ceneyra Chávez, “Las reformas de las Escuelas Normales, un área en conflicto”, *Educación y Cultura*, n.º 20, 1990: 20.

52 *Ibíd.*

53 Proyecto de Ley 114/1989, Proyecto de reforma Escuelas Normales.

54 Decreto 1348/1990, del 27 de junio, por el cual se crea el Sistema Especial de Formación de Maestros y se dictan otras disposiciones. Bajo la presidencia de Virgilio Barco y como ministro de Educación Manuel Francisco Becerra Barney.

55 Marlén Rátiva Velandia, *Práctica Pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (1847-2010)*, Tunja: Editorial UPTC, 2019, 143.

56 Las opciones de énfasis en el Sistema Especial de Formación de Maestros, se determinarán con base en las necesidades y proyecciones de la comunidad de la sección territorial correspondiente, previo estudio de diagnóstico y las aprobará el ministro de Educación para cada caso en particular.

Además, con la ley 115⁵⁷ de 1994, en el artículo 112, se propuso que,

[...] la formación de los docentes correspondía a las universidades y las demás Instituciones de Educación Superior que poseían una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la de actualización docente. En relación con las Escuelas Normales dijo que éstas debían ser reestructuradas y aprobadas con el fin de continuar la formación para el nivel Preescolar y de Básica Primaria.⁵⁸

Esta ley fue reglamentada parcialmente por el decreto 1860⁵⁹ de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, aplicándose a establecimientos educativos oficiales, privados, de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro. Dos años después, con el decreto 0709⁶⁰ del 17 de abril, se implementa el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crearon condiciones para el mejoramiento profesional. En el artículo séptimo se expresó que las Escuelas Normales Superiores podían ofrecer programas de formación a docentes de preescolar y educación básica primaria, previo convenio suscrito con una Institución de Educación Superior. A su vez, en el artículo doce se indica la acreditación previa obligatoria de acuerdo con el reglamento del Sistema Nacional de Acreditación.

Otro decreto que reestructuró a las Escuelas Normales fue el 3012⁶¹ del 19 de diciembre de 1997, mediante el cual se adoptaron disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores, aclarando que son instituciones educativas de apoyo académico para la formación inicial de educadores de preescolar y básica

57 Ley 115/1994, del 8 de febrero, por la cual se expide la Ley General de Educación.

58 Rátiva Velandia, *Práctica Pedagógica*, 144.

59 Decreto 1860/1994, del 3 de agosto, por el cual se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

60 Decreto 0709/1996, del 17 de abril, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

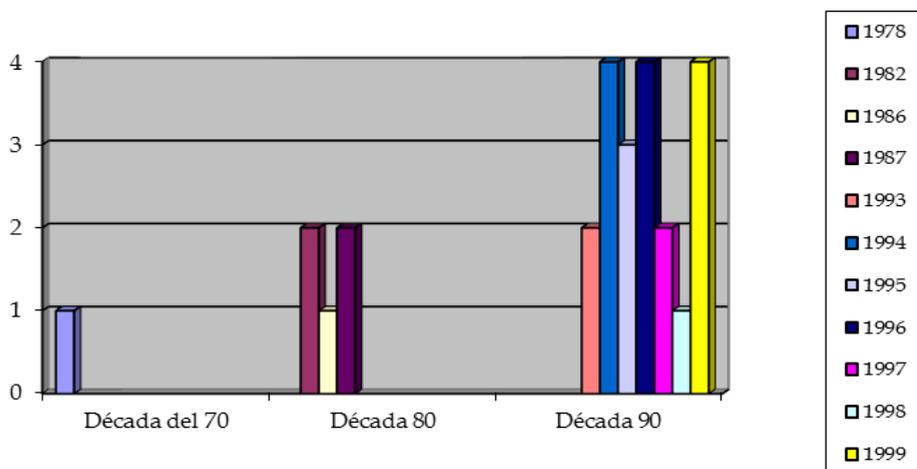
61 Decreto 3012/1997, del 19 de diciembre, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.

primaria que desarrollen las capacidades de investigación pedagógica, orientación y acompañamiento pedagógico.

A través de este decreto se implementó el ciclo complementario (grados 12 y 13) de formación docente con una duración de cuatro semestres académicos en convenio con una Institución de Educación Superior, y la acreditación de los programas de las escuelas para promover el mejoramiento continuo de su calidad, el fomento de la autoevaluación institucional y la implementación de la investigación pedagógica.

Teniendo en cuenta lo ya descrito, es importante mencionar que la Secretaría de Educación de Boyacá ha vinculado docentes normalistas mediante concursos. En el siguiente gráfico se presenta la vinculación de maestros normalistas durante el siglo XX, que en la actualidad se encuentran activos en el magisterio boyacense y quienes fueron formados antes de la reestructuración de las Escuelas Normales (decreto 3012 de 1997).

Gráfico 1. Normalistas activos vinculados en el siglo XX



Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos de la base de datos de la Dirección Administrativa de la Secretaría de Educación de Boyacá, 2019.

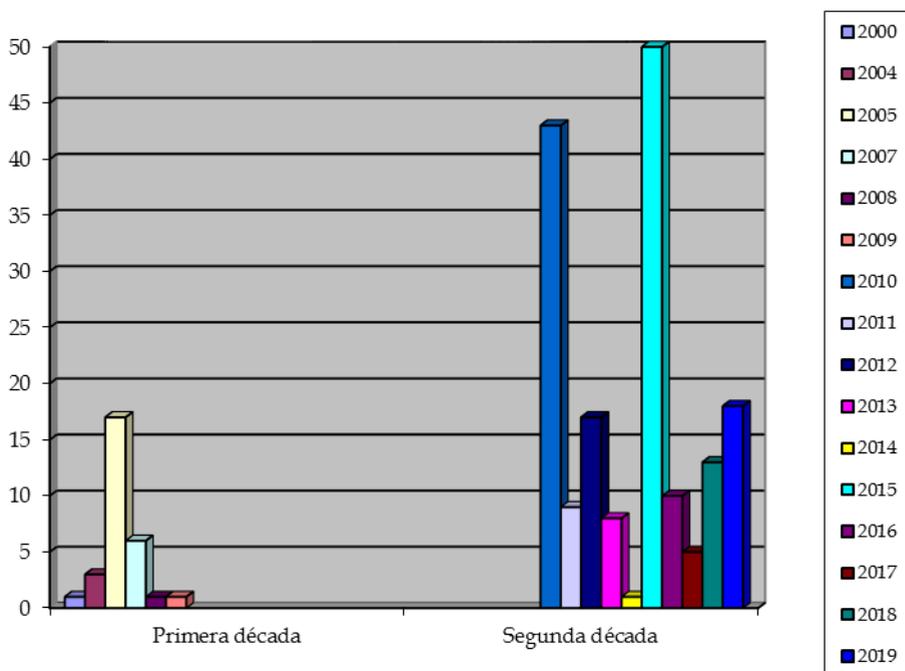
El gráfico presenta información sobre 26 docentes normalistas vinculados a la Secretaría de Educación de Boyacá, que se encuentran laborando actualmente en las instituciones educativas del departamento, pertenecen al decreto 2277 y se encuentran en el escalafón docente con

el grado de normalista⁶²; este grupo de maestros debe realizar estudios de licenciatura para continuar ascendiendo en el escalafón docente desde el grado séptimo.

Exigencias y oportunidades del siglo XXI

El siglo empieza con la vinculación de maestros al servicio docente de la Secretaría de Educación de Boyacá. En el gráfico 2 se encuentran registrados los 203 docentes normalistas activos vinculados a partir del año 2000. El origen de este grupo es diverso, algunos de ellos pertenecen al decreto 2277, otros al 1278; algunos fueron formados en el programa de formación complementaria según el decreto 3012, otros con los anteriores planes de estudio y en menor tiempo.

Gráfico 2. Normalistas activos vinculados en el siglo XXI



Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos de la base de datos de la Dirección Administrativa de la Secretaría de Educación de Boyacá, 2019.

62 De esta información se exceptúan los docentes normalistas que han ascendido con títulos de licenciatura, especialización y maestría, pues la base de datos se ha actualizado cada año sin conservar los datos de la formación inicial de los maestros.

Ahora bien, la implementación del Decreto 3012 al inicio del siglo se da en un buen número de Escuelas Normales del país. En ellas se llevó a cabo la reestructuración según las exigencias de la normatividad para dar cumplimiento, primero, a los criterios de acreditación previa y, luego, a los de acreditación de calidad y desarrollo. Por ende, su mayor preocupación fue el Programa de Formación del ciclo complementario, para lo cual definieron los perfiles de los docentes que, debido a su formación académica y experiencia, podían asumir las asignaturas, los seminarios, la investigación y acompañar la práctica pedagógica de los maestros en formación. Por otro lado, celebrar el convenio con una Institución de Educación Superior, atendiendo a las condiciones pedagógicas, administrativas y financieras, para el apoyo en la actualización, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, la organización de seminarios, asignaturas, investigación, divulgación del conocimiento mediante asesorías y brindar la oportunidad a los estudiantes de continuar sus estudios de licenciatura una vez egresados de la escuela.

Para el caso de Boyacá, las diez Escuelas Normales del departamento firmaron convenio con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia a través del “Programa Escuelas Normales Superiores en Convenio con la UPTC”. La universidad optó por el modelo de acompañamiento en procesos de formación docente que posibilita “[...] espacios de intercambio de saberes y experiencias significativas, actualización y debate crítico sobre las tendencias en la formación de docentes, la calidad educativa, la investigación y el impacto en las comunidades”⁶³, pues el propósito del programa es la excelencia en la formación de maestros que desarrollarán su trabajo en la región, el país y el mundo.

En 2008, mediante decreto 4790⁶⁴ del 19 de diciembre, se determinaron las condiciones básicas del Programa de Formación del

63 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, “Programa Escuelas Normales Superiores en Convenio con la UPTC”, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, http://www.uptc.edu.co/facultades/f_educacion/esc_normales/inf_general/index.html (Consultado el 20 de marzo de 2020).

64 Decreto 4790/2008, del 19 de diciembre, por el cual se establecen las condiciones básicas del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones.

ciclo complementario, el cual debía atender al PEI, bajo los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos. Las condiciones establecidas se relacionan con las prácticas docentes en la formación complementaria, el plan de estudios, la práctica pedagógica, las innovaciones en el campo educativo que fomenten la investigación, la estructuración de los planes de estudio en créditos académicos, el plan de seguimiento a egresados, la infraestructura educativa, los medios educativos y la estructura administrativa.

Dicha verificación le corresponde al Ministerio de Educación Nacional, para lo cual en 2010, mediante resolución 505⁶⁵ del 1 de febrero, propuso la creación y organización de la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores cuyas funciones son las de emitir concepto de recomendación para autorizar el funcionamiento o condicionamiento de los programas de formación, formular propuestas de adopción de criterios relacionados con el aseguramiento de la calidad, emitir concepto sobre convalidación de títulos normalistas y apoyar la formación de pares académicos.

Asimismo, la resolución adoptó el procedimiento para la verificación de las condiciones, para lo cual el rector debía diligenciar los formatos de el Ministerio y este a su vez seleccionar los pares para realizar la respectiva visita, cuyos insumos permiten emitir el concepto respectivo.

Sumado a esto, en 2011, mediante resolución 4660⁶⁶, se estableció que a partir del 1 de abril de 2012 iniciaría la verificación de las condiciones de calidad de los programas de formación en el ciclo complementario de 38 Escuelas Normales Superiores que a la fecha se encontraban condicionadas, para el caso de Boyacá, las Escuelas Normales Superiores Leonor Álvarez Pinzón y de Saboyá. Las ocho

65 Resolución 505/2010, del 1 de febrero, por la cual se crea y organiza la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores, se adopta el procedimiento para la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria que pueden ofrecer las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones.

66 Resolución 4660/2011, del 13 de junio, por medio del cual se establece la fecha de verificación de las condiciones de calidad de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores con autorización condicionada.

restantes contaron con la autorización para ofrecer el programa en el ciclo durante cinco años.

En agosto del mismo año, la ministra de Educación, María Fernanda Campo Saavedra, realizó el primer encuentro regional convocando a representantes de las secretarías de Educación de Bogotá; Cundinamarca: Chía, Facatativá, Fusagasugá, Girardot, Mosquera, Soacha y Zipaquirá; Huila: Neiva y Pitalito; Tolima: Ibagué; Boyacá: Duitama, Sogamoso y Tunja, para presentar la propuesta establecida en el Plan Sectorial de Educación 2011-2014, cuyos objetivos eran brindar educación inicial de calidad en el marco de una atención integral; mejorar la calidad de la educación en todos los niveles; disminuir las brechas en acceso y permanencia: rural-urbana, poblaciones y regiones; educar con pertinencia e incorporar innovación en la educación y fortalecer la gestión del sector para ser modelo de eficiencia y transparencia.

Parte de la propuesta fue diseñada para educación preescolar, básica y media como producto del estudio de experiencias internacionales que habían logrado transformar en el corto plazo el sistema educativo. La estrategia buscaba la intervención integral en cuatro ámbitos: modelo educativo, gestión de desempeño, infraestructura de apoyo y acompañamiento de educadores y directivos. Para esto, el Ministerio de Educación Nacional identificó instituciones educativas con bajo desempeño en las pruebas SABER de matemáticas y lenguaje de los grados tercero y quinto de Básica Primaria, para que en 2012 iniciaran el acompañamiento a través del Programa para la Transformación de la Calidad Educativa⁶⁷. En el departamento de Boyacá se focalizaron inicialmente 85 instituciones, entre ellas algunas Escuelas Normales, pues el Programa Nacional de Formación de Educadores hacía parte de la estrategia.

El programa estaba estructurado en cinco componentes: pedagógico, formación situada, gestión escolar, condiciones básicas institucionales, comunicación y movilización; fue catalogado como

[...] parte de la política educativa del gobierno [...] un plan de gran envergadura que se focaliza en el fortalecimiento de las

.....
67 Actualmente denominado “Programa Todos a Aprender 2.0”.

áreas de Lenguaje y Matemáticas en la Básica Primaria y que integra un modelo de formación de los docentes de la Básica Primaria para todo el Territorio Nacional.⁶⁸

Caracterizado por el acompañamiento situado en las dos áreas de conocimiento a partir de la formación docente y la retroalimentación de las prácticas de los maestros en el aula con miras a garantizar el fortalecimiento en la planeación, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Para Montes, el trabajo situado está referido “[...] al trabajo con el maestro en el aula, por pares (tutor), lo anterior, implica un proceso de formación contextualizado y específico articulado con los principios de articulación de la teoría con la práctica”⁶⁹. De igual manera, a partir del acompañamiento situado se han identificado necesidades en la formación de los docentes que desde el marco de la política de Formación Docente ha venido atendiendo el Ministerio de Educación Nacional.

A su vez, en 2017 el MEN inició el proceso de verificación de las condiciones de calidad, y una vez realizadas las visitas emitió concepto en 2019 otorgando ocho años más para el funcionamiento del programa de formación complementaria de las escuelas. Además, se encuentra trabajando una nueva reglamentación para las Escuelas Normales Superiores a través de un decreto que busca reglamentar la organización y el funcionamiento de las escuelas como Instituciones Educativas formadoras de docentes.

Y a través del Programa Todos a Aprender 2.0 propuso focalizar la totalidad de las Escuelas Normales Superiores oficiales del país al considerarlas “[...] referente fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa del país”⁷⁰, como producto de la caracterización de las escuelas y la consolidación de aprendizajes y aportes suscitados a partir del acompañamiento situado a docentes en el aula. Se espera que, en este contexto, las Escuelas Normales del departamento se fortalezcan

68 Alexander Javier Montes Miranda, “Políticas de calidad de la Educación Básica Primaria en Colombia (1994-2015) - Caso Montería (Departamento de Córdoba)” (Tesis de Doctorado, Universidad de Cartagena - RUDECOLOMBIA, 2017), 92.

69 *Ibid.*, 186.

70 Ministerio de Educación Nacional, “Propuesta de fortalecimiento a las Escuelas Normales Superiores Oficiales”, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2019, 4.

en lo referido a los componentes directivo, pedagógico, investigativo y administrativo.

Conclusiones

Si bien las Escuelas Normales colombianas empiezan a posicionarse y consolidarse a partir de la década del cuarenta del siglo XX, encontramos casos como la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias que inició sus labores en 1848 y aún continúa formando maestros que se desempeñan en el departamento de Bolívar.

En el contexto boyacense se identifican diez Escuelas Normales, siendo uno de los departamentos que tiene mayor número de instituciones educativas que forman maestros, quienes por diferentes circunstancias de la vida se han movilizado en el territorio colombiano para desempeñarse como docentes en las instituciones educativas (colegios, Escuelas Normales o universidades).

En el contexto latinoamericano, son las Escuelas Normales en Colombia las que se mantienen formando maestros con la estructura de institución educativa, con dos grados complementarios (Programa de Formación Complementario) que permiten profundizar en la formación pedagógica, didáctica e investigativa, para obtener el título de Maestro Normalista Superior.

Bibliografía

Alarcón Meneses, Luis, “Maestros y Escuelas Normales en el Caribe colombiano durante el régimen federal”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 14, n.º 12, 2012: 155-182. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v14n18/v14n18a09.pdf> (Consultado el 6 de mayo de 2016).

Amado-Oliveros, Giovanni Fernando, “Estructura administrativa del Estado Soberano de Boyacá (1857-1886)”, *Estudios Socio-Jurídicos*, vol. 11, n.º 1, 2009: 145-179. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/issue/view/28/showToc> (Consultado el 19 de mayo de 2018).

- Angulo, Ana María, “Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad”, *Matices en Lenguas extranjeras* n.º 1, 2007. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10683> (Consultado el 6 de octubre de 2014).
- Añaños Bedriñana, Fanny T., “Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 14, n.º 18, 2012: 119-138.
- Báez Osorio, Miryam, “Las Escuelas Normales de Varones del siglo XIX en Colombia”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 6, n.º 6, 2004: 179-208.
- “Circular Estados Unidos de Colombia”, *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*, tomo I, n.º 1, 7 de enero de 1871, 2. Biblioteca Luis Ángel Arango.
- De León, Juan Félix, “Informe anual”, *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*, tomo VI, n.º 209, 2 de enero 1875, 2. Biblioteca Luis Ángel Arango.
- “Decreto Orgánico de Instrucción Primaria”, *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*, tomo I, n.º 2, 14 de enero de 1871, 17. Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Díaz, Mario y Cenebra Chávez, “Las reformas de las Escuelas Normales, un área en conflicto”, *Educación y Cultura*, n.º 20, 1990: 15-26.
- Dotz Robayo, María Victoria y Luz Marina Hurtado Torres, “La Iglesia boyacense en la década de 1870: dividida frente al proyecto liberal: entre instrucionistas e intransigentes”, *Historia y espacio*, vol. 10, n.º 43, 2014: 57-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5839866> (Consultado el 7 de marzo de 2020).
- Jiménez Becerra, Absalón. “Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 19, n.º 29, 2017: 245-269. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/7578/5948 (Consultado el 22 de junio de 2020).

- Loaiza Zuluaga, Yasaldez Eder, “El maestro de las Escuelas Normales. Contexto histórico”, en *VIII congreso internacional de la sociedad de historia de la educación latinoamericana*, Manizales: SHELA, 2011, 1-27.
- Malkún Castillejo, Willian, “La reforma educativa de 1870 en el Estado Soberano de Bolívar”, *Amauta* vol. 8, n.º 15, 2010: 137-156. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/667> (Consultado el 15 de julio de 2016).
- Mansilla Sepúlveda, Juan, “Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 20, n.º 31, 2018: 189-209. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/8574/7453 (Consultado el 17 de febrero de 2020).
- Martínez Boom, Alberto, *Escuela, maestro y método en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1986.
- Meisel Roca, Adolfo, “El sueño de los radicales y las desigualdades regionales en Colombia: La educación de calidad para todos como política de desarrollo territorial”, *Documentos de trabajo sobre economía regional y urbana*, n.º 155, Banco de la República, 2011.
- Ministerio de Educación Nacional, “Propuesta de fortalecimiento a las Escuelas Normales Superiores Oficiales”, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2019.
- Mockus, Antanas, Carlos Augusto Hernández, Berenice Guerrero, José Granés, María Clemencia Castro, Jorge Charum y Carlos Federici, “La reforma curricular y el magisterio”, *Educación y cultura*, n.º 4, 1985: 65-88.
- Montes Miranda, Alexander Javier, “Políticas de calidad de la Educación Básica Primaria en Colombia (1994-2015) - Caso Montería (Departamento de Córdoba)”. Tesis de Doctorado, Universidad de Cartagena - RUDECOLOMBIA, 2017.
- Patiño Millán, Carlos, “Apuntes para una historia de la educación en Colombia”, *Revista Actualidades Pedagógicas*, n.º 64, 2014: 1-27. https://www.academia.edu/8301369/Apuntes_para_una_

historia_de_la_educacion_en_Colombia (Consultado el 19 de octubre de 2014).

Rátiva Velandia, Marlén, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010”. Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - RUDECOLOMBIA, 2017.

Rátiva Velandia, Marlén, “Las Escuelas Normales en Suramérica. ‘El normalismo en vía de extinción’. Colombia, ¿cómo estamos?”, *Revista Hojas y Hablas*, n.º 13, 2016: 169-178. <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/issue/view/6> (Consultado el 16 de diciembre de 2016).

Rátiva Velandia, Marlén, *Práctica Pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (1847-2010)*. Tunja: Editorial UPTC, 2019.

Rátiva Velandia, Marlén, José Rubens Lima Jardilino y Claudia Figueroa, “Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales”, *Enunciación*, vol. 23, n.º 2, 2018: 149-161. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/12982> (Consultado el 8 de enero de 2019).

Restrepo Mejía, Martín y Luis Restrepo Mejía, *Elementos de Pedagogía*. Bogotá: Imprenta Eléctrica, 1905.

Reyes, Aura Lisette, “Educando al educador, el caso de la Escuela Normal Superior”, *Baukara*, n.º 1, 2012: 34-54. https://www.academia.edu/24781276/2012._Educando_al_educador_el_caso_de_la_Escuela_Normal_Superior (Consultado el 22 de noviembre de 2013).

Ricardo, Yolanda, “Dulce María Borrero: Una intelectual plural”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 15, n.º 20, 2013: 19-44. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2283 (Consultado el 15 de junio de 2020).

Soto Arango, Diana Elvira, “Ciencias de la Educación y Pedagogía. Un debate inconcluso en las facultades de educación en Colombia”, *Revista @ambienteeducação*, vol. 6, n.º 2, 2013: 147-166. <http://>

publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/77 (Consultado el 16 de julio de 2015).

Soto Arango, Diana Elvira, José Antonio Rivadeneira, Jorge Enrique Duarte Acero y Sandra Liliana Bernal Villate, “La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 20, n.º 30, 2018: 217-241. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/8056/7053 (Consultado el 19 de diciembre de 2019).

Torres Aguilar, Morelos, “Publicaciones sobre educación en México en el siglo XIX”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 15, n.º 20, 2013: 245-274. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2296/2247 (Consultado el 16 de junio de 2020).

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, “Programa Escuelas Normales Superiores en Convenio con la UPTC”, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. http://www.uptc.edu.co/facultades/f_educacion/esc_normales/inf_general/index.html (Consultado el 20-3-2020).

Valencia Calvo, Carlos Hernando, “Las Escuelas Normales de Manizales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX”. Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - RUDECOLOMBIA, 2004.

Vega y Ortega, Rodrigo, “La zoología y el Diario de los niños (ciudad de México, 1839-1840)”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 15, n.º 20, 2013: 275–293. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2297/2243 (Consultado el 16 de junio de 2020).

Zuluaga Garcés, Olga Lucía, “Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez)”, *Revista Educación y Pedagogía*, n.ºs 12 y 13, 1996: 263-278. <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6221> (Consultado el 22 de noviembre de 2013).

Zuluaga Garcés, Olga Lucía, *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia/Anthropos/Siglo del Hombre, 1999.

Fuentes de archivo

Archivo General de la Nación (AGN), *Gaceta de Bolívar*, Bogotá, 1844, 714.

Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, sección Archivo Anexo II, Fondo MEN, caja 4, carpeta 1, f. 181.

Base de datos Vinculación docentes Dirección Administrativa. Tunja-Colombia, Secretaría de Educación de Boyacá.

Escuelas Normales, Bogotá-Colombia, Sección Archivo Anexo II. Fondo Ministerio de Educación Nacional.

Informes generales, Bogotá-Colombia, Sección Archivo Anexo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional.

La Escuela Normal (LEN), Bogotá-Colombia, tomo I, n.^{os} 1 y 2.

La Escuela Normal (LEN), Bogotá-Colombia, tomo VI, n.^o 209.

Documentos legales

Decreto 71/1939, 23 de enero, sobre el plan de estudios de Escuelas Normales Regulares.

Decreto 1348/1990, 27 de junio, por el cual se crea el Sistema Especial de Formación de Maestros y se dictan otras disposiciones.

Decreto 1860/1994, 3 de agosto, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

Decreto 0709/1996, 17 de abril, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

Decreto 3012/1997, 19 de diciembre, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.

Decreto 4790/2008, 19 de diciembre, por el cual se establecen las condiciones básicas del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones.

Ley 115/1994, 8 de febrero, por la cual se expide la Ley General de Educación.

Proyecto de Ley 114/1989, Proyecto de reforma Escuelas Normales.

Resolución 505/2010, 1 de febrero, por la cual se crea y organiza la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores, se adopta el procedimiento para la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria que pueden ofrecer las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones.

Resolución 4660/2011, 13 de junio, por medio del cual se establece la fecha de verificación de las condiciones de calidad de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores con autorización condicionada.

La investigación en la educación rural colombiana. Elementos de contexto

Nubia Yaneth Gómez Velasco¹

HISULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<http://orcid.org/0000-0001-7745-1721>

Diana Elvira Soto Arango²

HISULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>

Alba Lorena Ballesteros Alfonso³

GAMMA – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-6451-4084>

Sandra Liliana Bernal Villate⁴

HISULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-2869-3139>

Introducción

El tema de la ruralidad ha ido ocupando en el ámbito académico un espacio de reflexión y debate, con lo cual se vienen revisando diferentes problemáticas de la educación rural como su concepto de escuela, pertinencia, acceso y lugar que ocupa en el desarrollo regional y nacional.

- 1 Doctora en Ciencias de la Educación CADE (UPTC), con maestría de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Maestría en Estadística. Especialización en la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Especialista en Estadística. Líneas de investigación: Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana, diseño de experimentos, modelos estadísticos paramétricos y no paramétricos. Integrante del Grupo HISULA. nubia.gomez@uptc.edu.co
- 2 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED (España), con postdoctorado del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Profesora de la UPTC. Investigadora y profesora del doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Directora de los grupos de investigación HISULA (Categoría A Minciencias) e ILAC (Categoría B Minciencias). Investigadora senior-emérita Colciencias. diana.soto@uptc.edu.co
- 3 Economista, Especialista en Planeación y Gestión del Desarrollo Territorial, investigadora del grupo de investigación en Estadística GAMMA adscrito a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. alba.ballesteros@uptc.edu.co
- 4 Doctora en Historia y estudios humanísticos: Europa, América, arte y lenguas en la Universidad Pablo de Olavide. Docente de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPTC e integrante del grupo de investigación HISULA (Categoría A Minciencias). Investigadora junior. sandra.bernal@uptc.edu.co

Existen posiciones argumentadas de quienes sostienen que la educación debe ser universal y con garantías de igualdad para todos, brindando habilidades de creación e innovación contextualizadas, o los que indican particularidades que complejizan los procesos educativos que dificultan brindar educación con calidad en el espacio rural.⁵

La ruralidad en Colombia presenta varias dificultades en relación con el sistema educativo, entre ellos se destacan: su baja cobertura, la falta de calidad y la pertinencia de una política educativa que responda a las necesidades sociales de su entorno⁶. De manera que, aunque han existido diferentes intentos por mejorar los sistemas de educación rural a través de programas y proyectos, estos no han logrado eliminar las barreras de acceso ni las limitaciones educativas presentes en las zonas rurales del país.

Esta investigación tiene como objetivo analizar algunos antecedentes e indicadores sobre la educación rural y sus circunstancias y, gracias a ello, tener una ruta despejada para futuros estudios y un referente para generar políticas públicas hacia la ruralidad.

Se abordará el tema de la educación para la población rural en Colombia bajo dos ejes temáticos, centrados inicialmente en antecedentes de programas educativos hacia el sector rural y luego en algunos indicadores de educación rural y su contexto.

El estudio tiene un enfoque metodológico de tipo exploratorio descriptivo. Como fuente de información se utilizarán bases de datos del Dane como la Encuesta Nacional Agropecuaria⁷ y el censo poblacional de 2018. Así mismo se analizarán otros estudios relacionados con la educación rural, entre ellos sobre pobreza multidimensional en Colombia, (DANE,2018)

5 Inmaculada Buendía Martínez y Alain Côté, “Desarrollo territorial rural y cooperativas: un análisis desde las políticas públicas”, *Cuadernos de Desarrollo Rural*, vol. 11, n.º 74, 2014. Para ampliar esta información: Hubert C. de Grammont, “El concepto de nueva ruralidad”, en *La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas*, compilado por Edelmira Pérez C., María Adelaida Farah Q. y Hubert C. de Grammont, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Clacso, 2008.

6 Martha Lucía Carrero y María Fernanda González, “La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas”, *Praxis Pedagógica*, n.º 19, 2016: 88.

7 Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 3.^{er} *Censo Nacional Agropecuario. Hay campo para todos*, tomo 2-Resultados, Bogotá: DANE/Minagricultura, 2016.

Antes de revisar algunos de los programas destinados a la educación rural, vale la pena entender que el Departamento Nacional de Estadística calcula el número de personas que vive en zonas rurales como la diferencia entre la población total y la población urbana. Así mismo, en el libro *La escuela rural: funcionamiento y necesidades* se define la escuela rural como una escuela unitaria que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura adaptada a las características y necesidades del contexto donde se encuentra ubicada.⁸

Programas de educación rural

Describir brevemente algunos de los programas de educación rural en Colombia, sus objetivos, caracterizaciones y elementos fundantes, permitirá tener un panorama de los diferentes esfuerzos que se han desarrollado para disminuir la brecha existente entre la educación urbana y la educación rural.

Acker y Gasperini⁹ sostienen que el mayor desafío para la población rural es tener un acceso a la educación y la formación de calidad para todos, ya que por lo general la población rural tiende a tener niveles educativos más bajos y a recibir una educación de menor calidad.¹⁰

Miranda Camacho, argumenta que las escuelas rurales deben desarrollar procesos pedagógicos de calidad vinculados a las prácticas sociales de la comunidad rural. Además, que la “educación rural debe atender específicamente la diversidad sociocultural y estructural de las regiones rurales en que conviven los diversos grupos étnicos que integran esos espacios rurales”.¹¹

8 Roser Boix, coord., *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Ciss Praxis, 2004, 13.

9 David Acker y Lavinia Gasperini, “Education for Rural People: What have we learned?”, *Journal of International Agricultural and Extension Education*, vol. 15, n.º 1, 2008.

10 Juan Luis Ordaz Díaz, “Rentabilidad económica de la educación en México: comparación entre el sector urbano y el rural”, *Revista CEPAL*, n.º 96, 2008.

11 Guillermo Miranda Camacho, “Nueva ruralidad y educación en América Latina. Retos para la formación docente”, *Revista de Ciencias Sociales*, n.ºs 131-132, 2011: 110.

Sin embargo, el bajo acceso a la educación y la deserción escolar en el área rural es causa y efecto de los factores económicos, debido a que la extrema pobreza en que se vive hace necesaria, para los padres, la colaboración de sus hijos en las labores de trabajo.¹²

Es ineludible repensar la educación rural generando políticas educativas acordes con los contextos socio-culturales rurales que involucran aspectos transcendentales como la concepción de la educación rural, la formación de los profesionales que participarán en los programas de desarrollo agrario, la participación de las culturas rurales en los programas de desarrollo y las metodologías pertinentes para revalorizar los saberes campesinos.¹³

Diferentes autores han basado sus estudios en el análisis de los modelos educativos implementados en Colombia y su impacto en la sociedad, como López Ramírez¹⁴, quien describe algunas características socioeconómicas del sector rural y los programas puestos en marcha para reducir el analfabetismo y brindar una educación básica a la población rural.

Carrero y González¹⁵ reflexionan sobre los aportes de la educación rural en Colombia y las propuestas educativas contempladas en las políticas rurales. Por su parte, Perfetti¹⁶ describe los modelos de educación más representativos para la población rural en Colombia, algunos de los cuales han sido —gracias a sus resultados positivos— implementados en otros países.

12 José Leonardo Pradilla González, “Escuela y ruralidad: Educación y praxis en el actual contexto educativo”, *Perspectivas Educativas*, vol. 7, n.º 1, 2014.

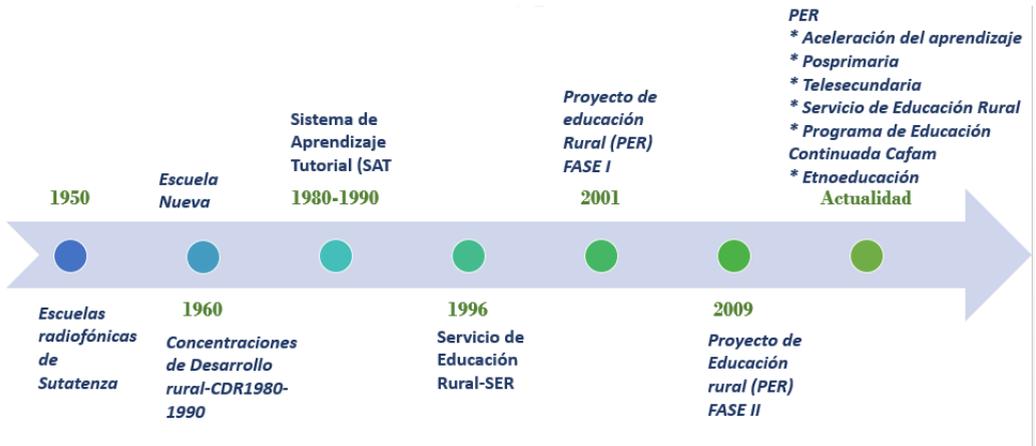
13 José Núñez, “Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural”, *Investigación y Postgrado*, vol. 19, n.º 2, 2004.

14 Luis Ramiro López Ramírez, “Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 51, 2006.

15 Carrero y González, “La educación rural en Colombia”.

16 Mauricio Perfetti, “Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia”, informe presentado al Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales, CRECE, 2004.

Gráfico 1. Modelos de educación rural implementados en Colombia



Fuente: elaboración propia.

Programas radiofónicos Sutatenza

A pesar de los más de cuarenta años que han pasado desde su última emisión, los programas radiofónicos de educación rural —al aire entre las décadas de 1950 y 1980— siguen siendo objeto de constante referencia y aún generan elementos de análisis entre la comunidad académica. Su potente señal cubría gran parte del territorio de Colombia, como se puede ver en la figura 1.

Figura 1. “Una red de escuelas radiofónicas en Colombia”¹⁷



Fuente: “Proyectos especiales”, subgerencia cultural, Banco de la República (s.f.)

La implementación del modelo educativo Radio Sutatenza buscó brindar educación y acompañamiento continuo a los sectores rurales, utilizando los medios de comunicación como herramienta para

.....
17 Mapa tomado de la exposición documental “Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano (1947-1994)”, sobre la campaña de alfabetización rural masiva emprendida por la Acción Cultural Popular (ACPO), con la consigna “La educación nos hace libres, el ignorante es un esclavo”, organizada por la subgerencia cultural del Banco de la República. <https://proyectos.banrepcultural.org/radio-sutatenza/es/acpo-radio-sutatenza-3>

relacionarse con el mundo¹⁸, facilitando así la alfabetización en los sectores y las zonas más alejadas de los centros urbanos.¹⁹

El programa educativo de Radio Sutatenza, que sirvió a millares de colombianos, contaba con una importante infraestructura de soporte en cuanto a los elementos de logística y en diferentes aspectos pedagógicos, como por ejemplo la edición de cartillas y su distribución en diferentes partes del país. Estas cartillas ilustradas abordaban múltiples temas que eran, a su vez, reforzados por una programación radial variada: educación comunitaria, extensión agrícola, temas de religión, turismo, noticieros, deportes, música, entre otros.²⁰

Los programas radiales alcanzaron a tener hasta 19 horas de programación y eran realizados en diferentes ciudades como Bogotá, Cali, Barranquilla y Medellín, cada uno con sus diferentes particularidades y énfasis. Los programas buscaban, en esencia, destacar y resaltar valores y vivencias del campesino “tal como es”, como se puede ver en el material gráfico que hizo parte de la exposición del Banco de la República en reconocimiento al legado de Radio Sutatenza (figura 2).

.....
18 Carlos Eduardo Samudio Murillo, “Tensiones y engranajes de la propuesta educativa comunicativa desarrollada por radio Sutatenza. Acción Cultural Popular entre los años 1947 y 1970, y su relación en la práctica con los discursos del desarrollo el sujeto” (Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios en convenio con Universidad Tecnológica de Pereira, 2014).

19 Aura Hurtado, “La cultura escrita en sociedades campesinas: la experiencia de Radio Sutatenza en el Suroccidente colombiano”, *Boletín Cultural y Bibliográfico*, vol. 46, n.º 82, 2012.

20 López Ramírez, “Ruralidad y educación rural”.

Figura 2. “El campesino tal como es”²¹



Fuente: “Proyectos especiales”, subgerencia cultural, Banco de la República (s.f.)²²

Dado que el común denominador para gran parte de la población campesina colombiana era su poca o casi nula instrucción académica, el objetivo principal de los programas radiofónicos era reducir esa brecha, tomando como eje fundamental la figura y la esencia del campesino, al visualizar y destacar su gran labor como trabajador del campo —por vocación o por herencia—, y resaltar la necesidad de aprender también a hacer negocios y a comercializar sus productos. Promovía así mismo un sentido de responsabilidad con el hogar sin descuidar sus creencias religiosas.

Programa de Escuela Nueva en Colombia

Otro de los programas educativos que se han impulsado en Colombia para buscar solucionar algunas de las problemáticas educativas en el

21 “Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano (1847-1994)”,
op. cit.

22 *Ibíd.*

sector rural es lo que se conoce como Programas de Escuelas Nuevas, los cuales fueron desarrollados hacia la década de 1970 en Colombia.

Las Escuelas Nuevas en Colombia dieron lugar a las Escuelas multigrado, cuyo objetivo es ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad y efectividad de las escuelas del país.

Según Colbert²³, la Escuela Nueva fue un modelo destacado a nivel nacional e internacional, ya que logró ofrecer primaria completa en las escuelas rurales, inspiró un espacio de capacitación a los maestros rurales y promovió la creación de consejos estudiantiles. Este modelo educativo, referente para otros modelos de educación rural, fue seleccionado por el Banco Mundial como uno de los tres más sobresalientes en países en desarrollo, especialmente en América Latina. En Colombia, la Escuela Nueva dio paso a una transformación de los métodos de enseñanza y a la modernización de los contenidos escolares.²⁴

En la actualidad diferentes instituciones educativas rurales mantienen su vínculo con el modelo de Escuela Nueva, como el departamento de Caldas, en el cual, de 109 instituciones rurales, 88 están vinculadas a este modelo educativo rural.

Otros programas educativos para el sector rural

Adicional a los programas referidos, se presentan a continuación otros programas desarrollados en Colombia, orientados principalmente a fortalecer y apoyar el sector educativo en el sector rural.

Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR). Vigentes en las décadas de 1970 y 1980, en estos programas educativos implementados en Colombia para el sector rural se integró el servicio educativo en sedes de secundaria y educación media con escuelas satélites de primaria, localizadas en determinadas áreas geográficas en las cuales se promovía una creciente participación comunitaria. Las CDR buscaban hacer énfasis

23 Vicky Colbert, “Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 20, 1999. <https://doi.org/10.35362/rie2001043>

24 Rafael Ríos Beltrán y Martha Cerquera Cuéllar, “La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 16, n.º 22, 2014. <https://doi.org/10.19053/01227238.2693>

en áreas como educación, salud, nutrición, desarrollo agropecuario, recreación y organización de la comunidad.

Las escuelas satélites y principalmente la sede central se convirtieron en el centro social de la comunidad y en lugar estratégico para la interacción social de la población.²⁵

Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT). Este programa, activo en las décadas de 1980 y 1990, posibilitó que los jóvenes pudiesen realizar el bachillerato en sus veredas asistidos por un docente tutor, sin descuidar sus compromisos con el campo. El SAT atendía diferentes ciclos de básica secundaria y media, bajo asignaturas como matemáticas, lenguaje y comunicación, científicas, tecnológicas y servicio a la comunidad.

Kwauk y Perlman²⁶ señalan que el SAT causa un impacto en las comunidades rurales más allá de la educación, puesto que el modelo SAT contribuye a la creación de empleo mediante la contratación de tutores de la comunidad y al mejoramiento de las capacidades y habilidades de la juventud rural.

Servicio Educativo Rural (SER). El programa SER estaba diseñado para ofrecer a adultos campesinos estudios desde la básica primaria hasta la media con base en ciclos lectivos especiales integrados²⁷. Teniendo en cuenta la realidad y potencialidades de cada comunidad para definir las líneas de formación y núcleos temáticos, el SER propendía por organizar los saberes con enfoque interdisciplinario y pertinencia curricular con sentido de desarrollo humano personal y social, comunitario y productivo, cultural y lúdico.

Dentro de los principios básicos del SER, planteados por el MEN²⁸, está asegurar una educación de calidad con sentido de pertenencia acorde a las condiciones y necesidades del sector rural del país, enmarcada

25 Daniel Lozano Flórez, “Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural”, *Revista de la Universidad de la Salle*, vol. 2012, n.º 57, 2012.

26 Christina Kwauk y Jenny Perlman Robinson, “Sistema de Aprendizaje Tutorial - SAT. Replanteando la educación secundaria rural en América Latina”, Washington: Center for Universal Education at Brookings, 2016.

27 Decreto 3011/1997, del 19 de diciembre, por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones.

28 Ministerio de Educación Nacional, “Portafolio de modelos educativos” (Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006).

en la educación básica comunitaria, educación media rural, educación continuada y en una propuesta de diseño de materiales educativos con las comunidades, lo cual significa un mayor grado de pertinencia y de apropiación por parte de la comunidad.

Actualmente se encuentra activo en Colombia el *Programa de Educación Rural (PER)* y se han generado políticas que han buscado desarrollar el sistema educativo en el sector²⁹. Rodríguez, Sánchez y Armenta³⁰ encontraron que las escuelas que recibieron asistencia del PER tuvieron un mejor desempeño en eficiencia y calidad, además que las instituciones con promedios más altos son aquellas cuyos alumnos pertenecen a hogares más educados y con mayores ingresos.

Hoy día los programas hacia la educación rural buscan generar potencialidades en cinco frentes objetivos:

- Aceleración del aprendizaje. Apoyar a niños y jóvenes de básica primaria que están en extra edad, con miras a mejorar su potencial de aprendizaje, a que permanezcan en las escuelas, avancen y culminen sus estudios.
- Posprimaria. Modelo educativo pensado para ser desarrollado a partir de la formulación de proyectos pedagógicos productivos mediante el uso de guías de aprendizaje.
- Telesecundaria. Busca que niños y jóvenes continúen con su proceso formativo. Se diferencia en que centra sus estrategias en la televisión educativa y en modelos de aprendizaje en el aula.
- Servicio de Educación Rural - SER. Parte de la realidad y potencialidades que existen en cada comunidad. Define sus líneas de trabajo y núcleos temáticos para la integración de diferentes áreas del saber.
- Programa de Educación Continuada Cafam. Es un programa en el que se piensa la educación como estrategia para el desarrollo humano de jóvenes y adultos, base del desarrollo social y económico.³¹

29 Carrero y González, “La educación rural en Colombia”.

30 Catherine Rodríguez, Fabio Sánchez y Armando Armenta, “Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia”, *Documento CEDE*, 2007-13 (ed. elec.).

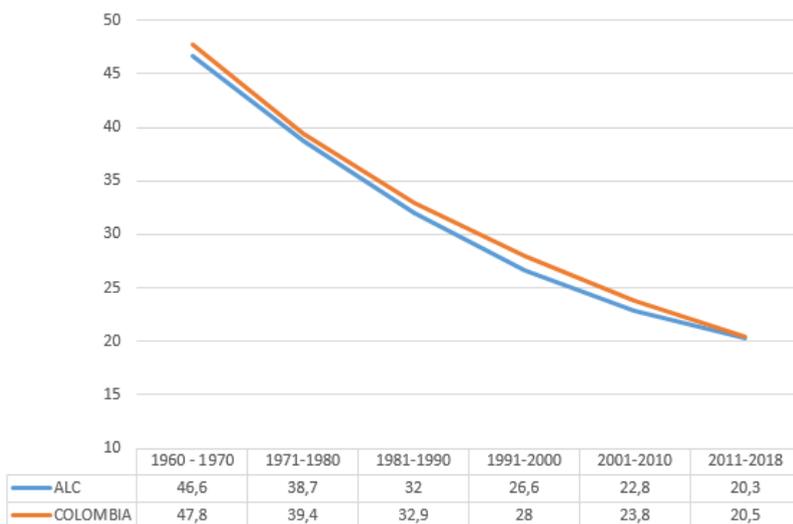
31 Carrero y González, “La educación rural en Colombia”.

- **Etnoeducación.** Es un enfoque de los procesos educativos en las comunidades indígenas colombianas, como una forma de proteger y recuperar culturas atropelladas a lo largo del tiempo por un sistema de educación impuesto. Países como Perú, Ecuador, Chile, Venezuela, Brasil y Bolivia tienen políticas de etnoeducación enfocadas hacia la educación bilingüe e intercultural.

Cifras e indicadores de educación rural en Colombia

Los indicadores del comportamiento y tendencia de la población rural y su comportamiento en educación, que se presentan en seguida, están enmarcados en el contexto latinoamericano y comparados con los índices de Colombia.

Gráfico 2. Proporción de población rural en décadas para América Latina y el Caribe (ALC) y Colombia



Fuente: elaboración propia con base en los datos del Banco Mundial³²

El análisis por décadas del gráfico 2 evidencia un notable decrecimiento de la población rural, pasando de un 46,6 % en las décadas de 1960 y 1970, a un 22,8 % en la década de 2001 a 2010, y entre 2011 y

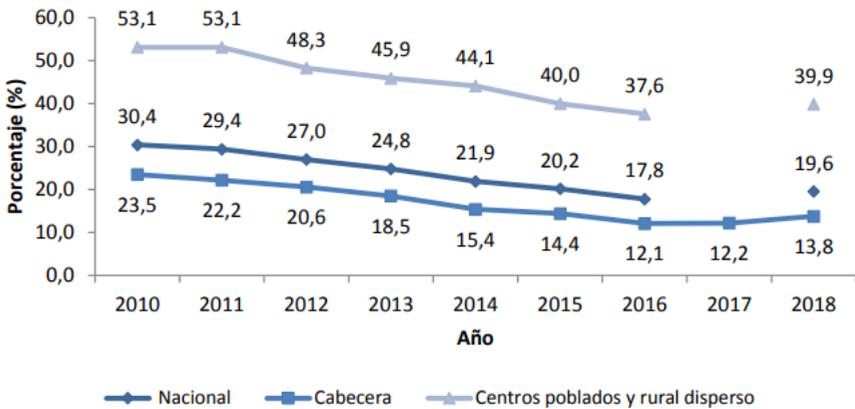
32 Banco Mundial, “Población urbana. Estimaciones de personal del Banco Mundial sobre la base de las Perspectivas de la urbanización mundial de las Naciones Unidas”, Grupo Banco Mundial. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.URB.TOTL>

2018 a 20,3%. Y por supuesto, esa tendencia decreciente es un fenómeno del cual Colombia también hace parte.

Uno de los elementos que permiten contextualizar y comprender la situación que se plantea en el sector de la población rural se encuentra asociado a lo que se mide a través del índice de pobreza multidimensional (IPM).

En Colombia, durante las últimas décadas, los niveles de pobreza y desigualdad en las zonas rurales han aumentado de manera significativa, como se evidencia en el gráfico 3. El IPM está compuesto por quince indicadores, entre los cuales se encuentran las condiciones educativas del hogar, condiciones de la niñez y juventud, acceso a servicios públicos domiciliarios y condiciones de la vivienda, salud y trabajo. Según el IPM, un hogar (rural o urbano), se cataloga como pobre multidimensional cuando tiene privación de más del 33 % de los indicadores. El gráfico 3 presenta el IPM porcentajes a nivel nacional, en la cabecera municipal y en los centros poblados y rural disperso.

Gráfico 3. Incidencia de la pobreza por IPM



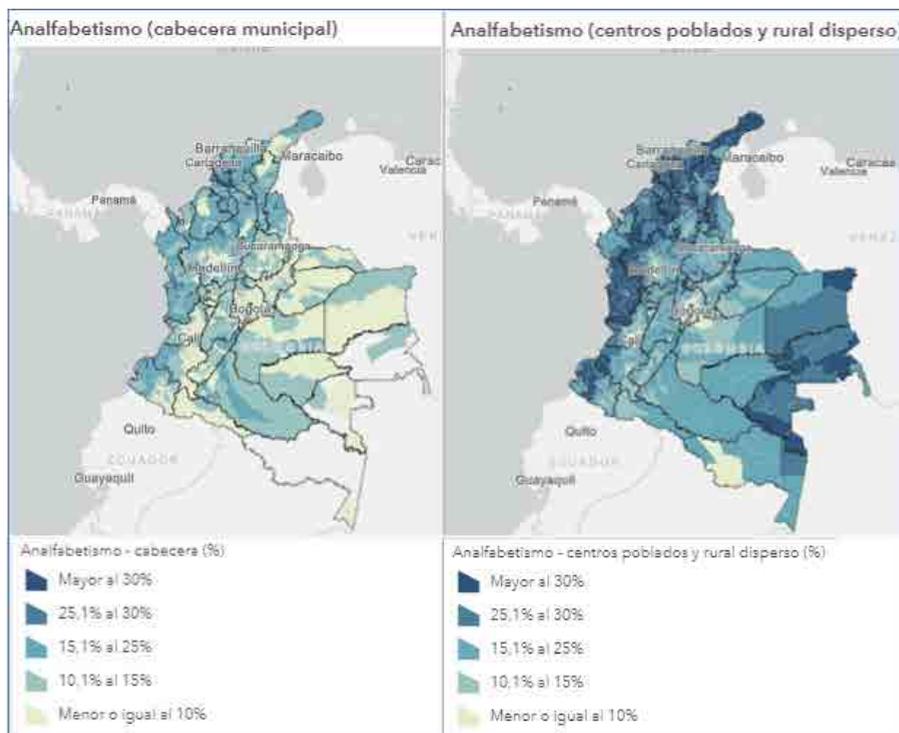
Fuente. DANE³³

33 DANE, “Pobreza multidimensional en Colombia. Año 2018”, Boletín Técnico, 3 de mayo de 2019. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2018/bt_pobreza_multidimensional_18.pdf

Tasa de analfabetismo

Si se atiende que la definición de Naciones Unidas para una persona analfabeta es aquella que no puede ni leer ni escribir, de acuerdo con los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda (DANE)³⁴, en el año 2018 la tasa de analfabetismo en Colombia fue de 6,9 %, con la cifra más alta entre la población rural con un 11,7%, frente a 4,4 % entre la población urbana.

Figura 3. Analfabetismo en Colombia por municipios, centros poblados y rural disperso, año 2018



Fuente: DANE 2018-Geoportal³⁵

Los cinco departamentos con mayor tasa de analfabetismo en Colombia (gráfico 4), son La Guajira, con 17,02 % (5,33 % urbano y 29,4 1% rural); Chocó, con 14,81 % (8,48 % urbano y 22,22 % rural);

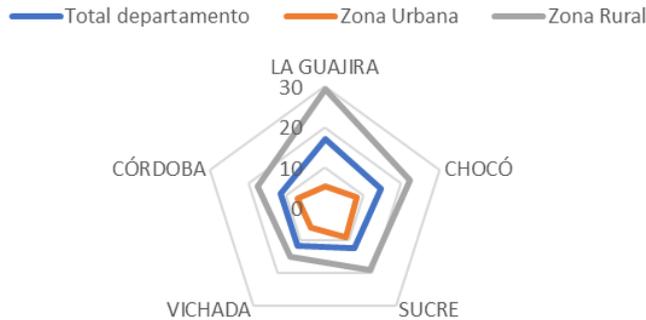
34 Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 3.^{er} Censo Nacional Agropecuario.

35 DANE, Geoportal, “Analfabetismo en Colombia por zona año 2018”. <https://geoportal.dane.gov.co/servicios/servicios-web-geograficos/sociedad/condiciones-de-educacion>

Sucre, 12,41 % (8,92 % urbano y 19,19 % rural); Vichada, 11, 57 % (5,97 % urbano y 14,82 % rural) y Córdoba, con 11,55 % (7,09 % urbano y 17,53 % rural).

Gráfico 4. Departamentos con mayores cifras de analfabetismo en Colombia

Departamentos con mayores cifras de Analfabetismo en Colombia-2018



Fuente: elaboración propia con base en datos del DANE, 2018.

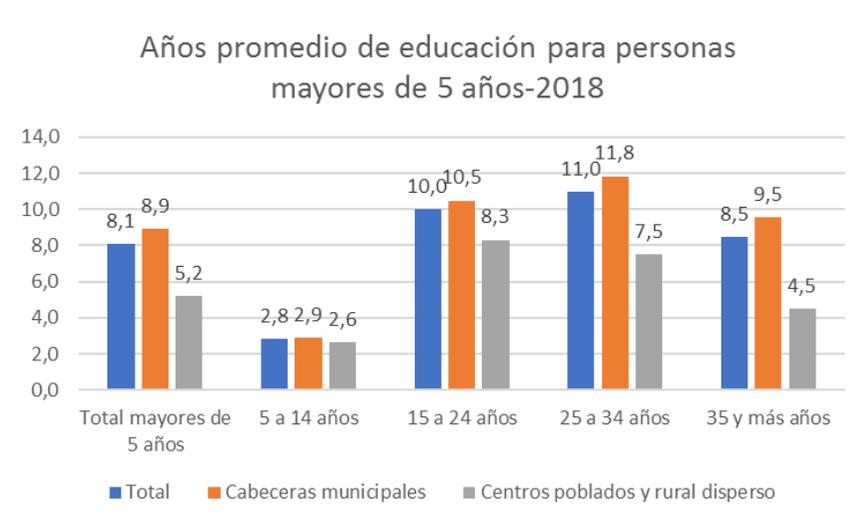
Actualmente, la educación en Colombia es un derecho que se encuentra garantizado por la Constitución Política, que pretende garantizar que todas las personas tengan acceso al conocimiento y así poder mejorar el nivel de escolaridad, el cual representa un valor esencial en el futuro ya que la formación educativa le permite al ciudadano adquirir más habilidades, mejor productividad y mayor capacidad para mejorar sus condiciones de vida.

En Colombia, el promedio de escolaridad de las personas mayores de 5 años ubicada en las cabeceras municipales es de 8,9 años, mientras que el de las personas que viven en centros poblados y rural disperso es de 5,2 años de escolaridad, lo cual evidencia las brechas educativas existentes entre grupos poblacionales de las diferentes zonas del país (gráfico 5), con lo que coinciden Parra, Ordóñez y Acosta³⁶, quienes sostienen que la brecha entre el campo y la ciudad es sustancial y está

36 Rafael Parra Peña, Liliana Ordóñez y Camilo Acosta, “Pobreza, brechas y ruralidad en Colombia”, *Coyuntura Económica: Investigación Económica y Social*, vol. 43, n.º 1, 2013.

presente en diferentes ámbitos, como la educación, el empleo, los ingresos, la pobreza y desigualdad, que afectan la calidad de vida de las personas. En general, un año adicional de educación puede aumentar los ingresos en un 10 % anual.³⁷

Gráfico 5. Promedio de escolaridad de las personas por grupos de edad



Fuente: elaboración propia con base en datos del DANE (ECV), 2018.

Máximo nivel educativo

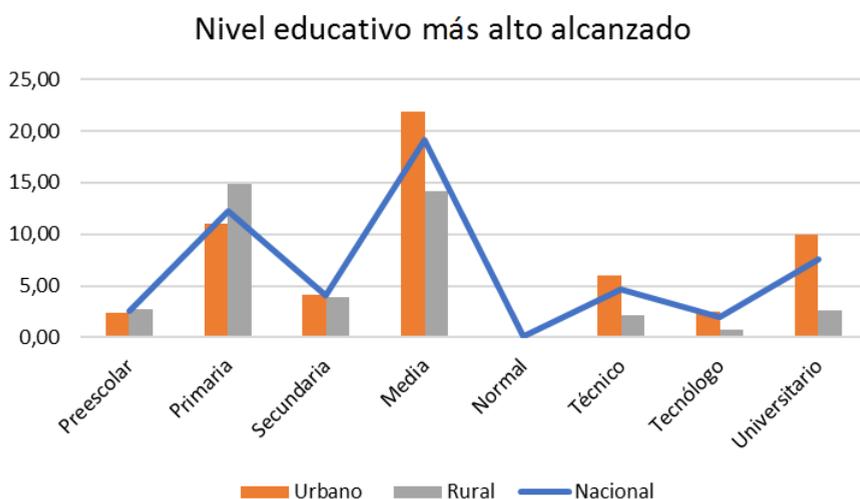
El indicador del nivel educativo más alto alcanzado permite conocer la proporción de personas que culminaron cada uno de los diferentes niveles de escolaridad, lo cual da una idea del avance educativo que tiene la sociedad para desenvolverse en su entorno. Un mayor nivel educativo aumenta la posibilidad de ingresar al mercado laboral y acceder a mejores oportunidades ocupacionales.

Los resultados del indicador muestran que, en promedio, el nivel de escolaridad más alto alcanzado por la población es educación media (gráfico 6), y se encuentra que la mayor parte de las personas que habitan en las zonas rurales solo tienen estudios de primaria, mientras que los

.....
 37 Harry A. Patrinos, “Por qué la educación es importante para el desarrollo económico”, *Banco Mundial Blogs*, 27 de mayo de 2016. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/por-que-la-educacion-es-importante-para-el-desarrollo-economico>

habitantes de las áreas urbanas poseen un nivel de educación media, lo que evidencia el atraso educativo de las personas que habitan zonas rurales del país.

Gráfico 6. Máximo nivel educativo alcanzado



Fuente: DANE-2018.

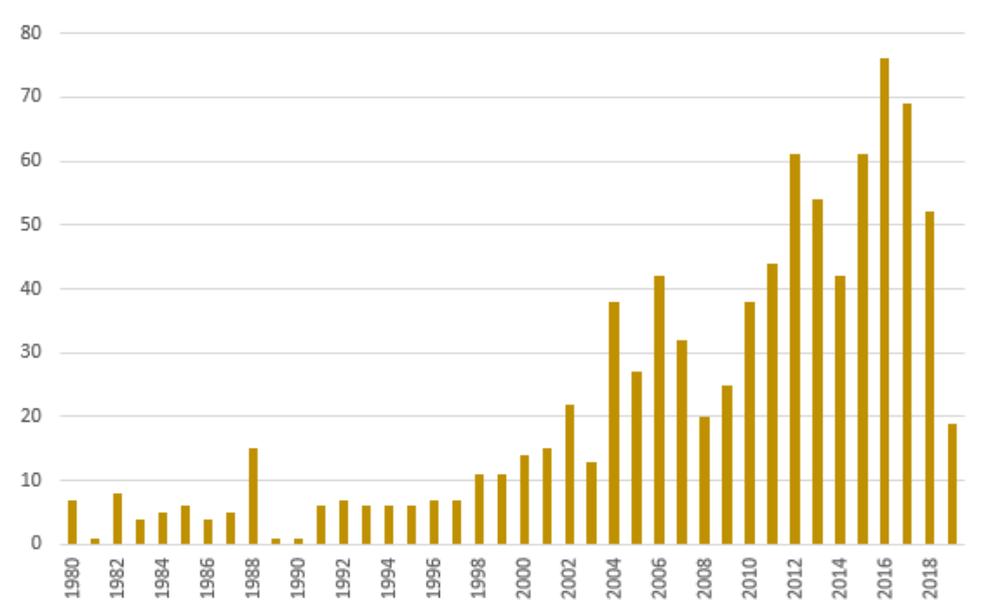
De igual manera se observa que el porcentaje de estudiantes rurales que logra seguir estudiando luego de finalizar la secundaria es muy bajo frente al porcentaje de los estudiantes de las zonas urbanas; solo el 2,6 % de los habitantes rurales alcanza un nivel de estudio universitario, lo cual deja ver que los jóvenes de las zonas rurales no han podido acceder a instituciones de educación superior a causa de la falta de oportunidades educativas, la pobreza, el conflicto y la violencia, por lo que se hace necesario que el gobierno garantice la prestación de la educación pública gratuita para estudiantes rurales.

En Colombia, el estudio de la ruralidad ha despertado un creciente interés en las publicaciones científicas, evidenciando una comunidad académica e investigativa que busca estudiar y comprender situaciones problemáticas en diferentes ámbitos del sector y la educación rurales.

En una revisión del número de publicaciones realizadas en los últimos años que aparecen en la base de Publish or Perish, tomando

como filtro de búsqueda “Educación rural Colombia”, se encontraron un total de 888 documentos, entre los años 1980 y 2019 (gráfico 7). Se evidencia un comportamiento creciente con un aumento notable en el número de publicaciones a partir del año 2004, con un evidente repunte en el año 2012, elementos que se encuentran dentro de la tendencia de publicaciones y dinámicas de la producción científica.³⁸

Gráfico 7. Comportamiento de publicaciones sobre educación Rural en Colombia



Fuente: consulta en Publish or Perish.

La revisión de los resúmenes de estas publicaciones evidencia un abordaje del tema de la educación rural desde diferentes perspectivas y permite identificar varios autores que abordan problemáticas que enfrentan los habitantes del sector rural, entre ellos inequidad, pobreza, violencia, inseguridad, exclusión, baja calidad de vida, atraso, abandono, temas que siguen siendo vigentes y motivan publicaciones como las de Carrero y González³⁹ que siguen cuestionando las políticas desarrolladas a lo

38 Nubia Gómez Velasco, Diana Elvira Soto Arango y José Rubens Lima Jardilino, *Políticas y medición en Ciencia y Tecnología en la universidad colombiana, 1992-2014*, Tunja: Editorial UPTC, 2018.

39 Carrero y González, “La educación rural en Colombia”.

largo de diferentes décadas, así como Consuegra Higgins en el PEI de la Universidad Simón Bolívar⁴⁰, Peralta *et al.*⁴¹

Después de revisar un gran número de publicaciones, la conceptualización de lo que abarca o no el concepto de ruralidad, sorprendentemente, es algo que motiva igualmente reflexión en las publicaciones, incorporando espectros de tipo multicultural y de organización social⁴², temas que se siguen encontrando en las publicaciones más recientes, debatiendo sobre la formación de los maestros del sector rural y sus distanciamientos frente a la educación urbana⁴³. Se hace necesaria una formación de los docentes rurales en cuanto a la formulación de prácticas y objetivos que les permitan atender las necesidades educativas del sector, teniendo en cuenta la adecuación al medio rural, de manera que los estudiantes adquieran habilidades para su diario vivir.⁴⁴

Otra línea de análisis se centra en rescatar la cotidianidad que existe en las vivencias rurales de los maestros y maestras, estudiadas a través de las historias de vida, como se evidencia en los estudios realizados por Soto Arango⁴⁵, Castro, Taborda y Londoño.⁴⁶

Estos, entre otros, evidencian el vigente y creciente interés en continuar investigando en torno a la educación rural en Colombia, que así mismo se ha incorporado en temáticas de congresos y eventos nacionales e internacionales, dentro de ellos, La Gran Cumbre Colombia Rural: Innovación, seguridad y desarrollo, realizado en octubre de 2019; así como el III Coloquio Internacional “Formación de Escuelas Normales”,

40 José Consuegra Higgins, *Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Simón Bolívar, 2015*, Barranquilla-Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2015.

41 Pabla Peralta Miranda *et al.*, “Educación propia de la etnia Mokane: Experiencia organizacional contemporánea”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 25, n.º 3, 2019.

42 López Ramírez, “Ruralidad y educación rural”.

43 Alba Nidia Triana Ramírez, “Formación de maestros rurales colombianos. 1946-1994”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 14, n.º 18, 2012.

44 Mauricio Perfetti, Susana Leal y Pablo Arango, “Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia”, *Coyuntura Social*, n.º 264, 2011.

45 Diana Elvira Soto Arango, “La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1947”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 14, n.º 18, 2012.

46 Rubby Castro, María Taborda y María Londoño, “La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 18, n.º 27, 2016.

realizado el mismo año, donde se abre un espacio particular para debatir sobre las prácticas investigativas en la ruralidad y en contextos diversos.

Conclusiones

Históricamente se reflejan en la zona rural niveles de condiciones de vida menores a las presentadas en la zona urbana.

Se identifican esfuerzos a través del tiempo que buscan disminuir la brecha existente entre las zonas rural y urbana en el ámbito educativo; se requiere generar una serie de acciones integrales que se desarrollen de forma continua y que cuenten con el respaldo de políticas de Estado.

La educación en las zonas rurales tiene un papel fundamental, ya que es uno de los instrumentos más importantes para reducir la pobreza y la desigualdad existentes en el campo colombiano.

Los programas de educación rural aplicados en Colombia han contribuido a cerrar la brecha entre la educación rural y urbana, permitiendo a la población campesina que habita en territorios geográficos aislados, el acceso a una educación básica; sin embargo, muchos niños y jóvenes por diversas razones desertan o no asisten a la escuela, y, por lo tanto, algunos de ellos no saben leer ni escribir.

Bibliografía

Acker, David y Lavinia Gasperini, “Education for Rural People: What have we learned?”, *Journal of International Agricultural and Extension Education*, vol. 15, n.º 1, 2008.

Banco de la República, “Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano (1947-1994)”, exposición documental. Bogotá: Banco de la República, subgerencia cultural (s.f.).

Banco Mundial, “Población urbana. Estimaciones de personal del Banco Mundial sobre la base de las Perspectivas de la urbanización mundial de las Naciones Unidas”, Grupo Banco Mundial. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.URB.TOTL>

- Boix, Roser, *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Ciss Praxis, 2004.
- Buendía Martínez, Inmaculada y Alain Côté, “Desarrollo territorial rural y cooperativas: un análisis desde las políticas públicas”, *Cuadernos de Desarrollo Rural*, vol. 11, n.º 74, 2014: 35-54.
- Carrero Arango, Martha Lucía y María Fernanda González Rodríguez, “La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas”, *Praxis Pedagógica*, n.º 19, 2016: 79-89.
- Castro Puche, Rubby, María Taborda Caro y María Londoño, “La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 18, n.º 27, 2016: 115-138.
- Colbert, Vicky, “Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 20, 1999: 107-135. <https://doi.org/10.35362/rie2001043>
- Consuegra Higgins, José, *Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Simón Bolívar, 2015*. Barranquilla-Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2015.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, *3.ª Censo Nacional Agropecuario. Hay campo para todos*, tomo 2 - Resultados. Bogotá: DANE/Minagricultura, 2016. <https://www.dane.gov.co/files/images/foros/foro-de-entrega-de-resultados-y-cierre-3-censo-nacional-agropecuario/CNATomo2-Resultados.pdf>
- DANE, “Pobreza multidimensional en Colombia. Año 2018”, Boletín Técnico, 3 de mayo de 2019. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2018/bt_pobreza_multidimensional_18.pdf
- Gómez Velasco, Nubia, Diana Elvira Soto Arango y José Rubens Lima Jardilino, *Políticas y medición en Ciencia y Tecnología en la universidad colombiana 1992-2014*. Tunja: Editorial UPTC, 2018.
- Grammont, Hubert C. de, “El concepto de nueva ruralidad”, en *La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas*, compilado por Edelmira Pérez C., María Adelaida Farah Q.

y Hubert C. de Grammont, 23-40. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Clacso, 2008.

Hargreaves, Linda, Rune Kvalsund y Maurice Galton, “Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning”, *International Journal of Educational Research*, vol. 48, n.º 2, 2009: 80-88.

Hurtado, Aura, “La cultura escrita en sociedades campesinas: la experiencia de Radio Sutatenza en el Suroccidente colombiano”, *Boletín Cultural y Bibliográfico*, vol. 46, n.º 82, 2012: 68-91.

Kwauk, Christina y Jenny Perlman Robinson, “Sistema de aprendizaje tutorial-SAT. Replanteando la educación secundaria rural en America Latina”, Washington: Center for Universal Education at Brookings, 2016. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/sat-case-study-spanish.pdf>

López Ramírez, Luis Ramiro, “Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 51, 2006: 138-159.

Lozano Flórez, Daniel, “Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural”, *Revista de la Universidad de la Salle*, vol. 2012, n.º 57, 2012: 117-136.

Ministerio de Educación Nacional, “Portafolio de modelos educativos”, Plan Nacional de Desarrollo, 2002-2006.

Miranda Camacho, Guillermo, “Nueva ruralidad y educación en América Latina. Retos para la formación docente”, *Revista de Ciencias Sociales*, n.ºs 131-132, 2011: 89-113.

Núñez, José, “Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural”, *Investigación y Postgrado*, vol. 19, n.º 2, 2004: 13-60.

Ordaz Díaz, Juan Luis, “Rentabilidad económica de la educación en México: comparación entre el sector urbano y el rural”, *Revista CEPAL*, n.º 96, 2008: 263-280.

- Parra Peña, Rafael, Liliana Ordóñez y Camilo Acosta, “Pobreza, brechas y ruralidad en Colombia”, *Coyuntura Económica: Investigación Económica y Social*, vol., 43, n.º 1, 2013: 15-36.
- Patrinós, Harry A., “Por qué la educación es importante para el desarrollo económico”, *Banco Mundial Blogs*, 27 de mayo de 2016. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/por-que-la-educacion-es-importante-para-el-desarrollo-economico>
- Peralta Miranda, Pabla, Viviana Cervantes Atía, Amado Olivares Leal y Josefina Ochoa Ruiz, “Educación propia de la etnia Mokaná: Experiencia organizacional contemporánea”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 25, n.º 3, 2019: 88-100.
- Perfetti, Mauricio, “Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia”, informe presentado al Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales, CRECE, 2004.
- Perfetti, Mauricio, Susana Leal y Pablo Arango, “Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia”, *Coyuntura Social*, n.º 264, 2011: 147-121.
- Pradilla González, José Leonardo, “Escuela y ruralidad: Educación y praxis en el actual contexto educativo”, *Perspectivas Educativas*, vol. 7, n.º 1, 2014: 135-147.
- Ríos Beltrán, Rafael y Martha Cerquera Cuéllar, “La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 16, n.º 22, 2014: 157-172. <https://doi.org/10.19053/01227238.2693>
- Rodríguez, Catherine, Fabio Sánchez y Armando Armenta, “Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia”, *Documento CEDE*, 2007-13 (edición electrónica). https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/196_Hacia_una_Mujer_Educacion_Rural_DOC.pdf
- Samudio Murillo, Carlos Eduardo, “Tensiones y engranajes de la propuesta educativa comunicativa desarrollada por radio Sutatenza. Acción Cultural Popular entre los años 1947 y 1970, y su relación en la práctica con los discursos del desarrollo el sujeto”. Tesis de

maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios en convenio con Universidad Tecnológica de Pereira, 2014.

Soto Arango, Diana Elvira, “La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1947”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 14, n.º 18, 2013: 211-242.

Triana Ramírez, Alba Nidia, “Formación de maestros rurales colombianos. 1946-1994”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 14, n.º 18, 2012: 93-118.

Caracterización de las Escuelas Normales Superiores

Fredy Yesid Mesa Jiménez¹

-ILAC- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-5962-0915>

Diana Carolina Pulido²

HISULA- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-2797-2446>

Introducción

Las Escuelas Normales Superiores (ENS) en Colombia son instituciones educativas “autorizadas para ser formadoras de docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente - director rural³, mediante el programa de formación complementaria”.⁴

Las ENS generalmente funcionan en una institución educativa que articuladamente ofrece los niveles de preescolar, básica y media; esta última culmina en grado 11, cuando obtienen el título de *bachiller con profundización en pedagogía*. Los estudiantes graduados pueden optar por continuar sus estudios, cursando el Programa de Formación Complementaria (PFC), que consta de cuatro semestres adicionales (grados 12 y 13) en los que adquieren las competencias en el ejercicio como profesionales de la educación y reciben su titulación como *normalistas superiores*. En el caso de que el aspirante no haya cursado

.....
1 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC-Tunja). Docente asociado de la Licenciatura en Informática y Tecnología. Miembro del grupo de investigación HISULA - ILAC - UPTC.

2 Magíster en Educación, modalidad investigación, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC-Tunja). Miembro del grupo de investigación Hisula-UPTC: Universidad y nación, formación de docentes e interculturalidad. Sub-línea: Escuelas Normales, la práctica pedagógica, tecnologías de la información y la comunicación.

3 Estos cargos en el sector público requieren previo cumplimiento de cuatro años de experiencia profesional (artículo 10 del decreto ley 1278 de 2002).

4 Decreto 1236/2020, del 14 de septiembre, por el cual se adiciona el capítulo 7 al título 3, parte 3, libro 2 del decreto 1075 de 2015 —único reglamentario del sector educación— y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes.

bachillerato pedagógico o con profundización en educación, puede realizar un semestre introductorio para ingresar al PFC.

Las ENS deben establecer convenios con instituciones de educación superior con miras a fortalecer los procesos de formación, la realización conjunta de proyectos de investigación, el desarrollo de prácticas de los normalistas; para el reconocimiento de saberes se estableció que los planes de estudios deben permitir la movilidad de los estudiantes entre las ENS⁵, entre otros. A través de los convenios hechos con las ENS, la UPTC permite el ingreso de los graduados del PFC a quinto semestre de las licenciaturas de Educación Inicial o Preescolar y en Básica Primaria.

Son 137 ENS (129 oficiales y 8 privadas) con presencia en 30 departamentos y adscritas a 57 secretarías de educación del país. Para el año 2016 atendieron a 214 417 estudiantes en todos los grados (de los cuales 12 456 estudiantes corresponden a grados 12 y 13 del PFC), el 99,5 % de la matrícula de las ENS corresponde a instituciones oficiales con una tasa de deserción de 2,94 %, la cual fue inferior al promedio del país (3,72 %); en las pruebas Saber Pro 2016 los graduados de las escuelas obtuvieron resultados inferiores a los profesionales de otras áreas del conocimiento e inferiores a los graduados en programas de licenciatura⁶, por lo que el MEN continúa en sus esfuerzos para asegurar y fortalecer la calidad educativa de estos programas.

Otras estadísticas interesantes se refieren a que “el 6% de los docentes del país son normalistas (19.408) y el 69% de ellos se desempeña en zonas rurales, también que 96 (ENS) (79%) se ubican en municipios pequeños con menos de 100 mil habitantes”.⁷

Durante los años 2017 y 2018, las ENS revisaron sus condiciones de calidad y se realizó el proceso de verificación, que consistió inicialmente en la visita de pares académicos y, posteriormente, el estudio en la sala de

.....

5 *Ibíd.*

6 Ministerio de Educación Nacional, “Memoria justificativa proyecto de decreto”. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-399884_recurso_2.pdf (Consultado el 13 de noviembre de 2020).

7 Ministerio de Educación Nacional (s.f.), “Soporte técnico proyecto de decreto”. <https://asonen.org/wp-content/uploads/2020/07/Soporte-tecnico-del-proyecto-de-Decreto-M.E.N.pdf> (Consultado el 13 de noviembre de 2020)

CONACES⁸. En 2019, a las escuelas verificadas favorablemente, el MEN les otorgó resoluciones de renovación de autorización de funcionamiento de los PFC. En esta evaluación se tuvieron en cuenta aspectos como la pertinencia, curriculares, innovaciones educativas, la proyección social, el personal y directivos docentes, los medios educativos y mediaciones pedagógicas, la infraestructura y dotación, la autoevaluación y plan de mejoramiento, el seguimiento a egresados, las prácticas pedagógicas, las modalidades de atención educativa a poblaciones y la estructura administrativa.⁹

Recientemente se reglamentó la organización y el funcionamiento de las 137 Escuelas Normales Superiores del país a través del decreto 1236 del 14 de septiembre de 2020, que actualiza el decreto 1075 de 2015, que según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se construyó con la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores de Colombia (ASONEN)¹⁰, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) y con aportes ciudadanos.¹¹

A pesar de la nueva normativa, según lo mencionado en la Asamblea general de ASONEN del 6 de agosto de 2020, se requiere una ley para que las ENS (incluido el PFC), se reconozcan en el sistema educativo, ya que en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) no se registra por semestres y porque, entre otros aspectos,

Los estudiantes del PFC no tienen beneficios de programas focalizados como el PAE, Jóvenes en Acción o el respaldo para la tasa técnica común territorial de asignación docente con recursos del SGP. Incluso las plazas docentes para las áreas

8 Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

9 De acuerdo con el decreto 4790/2008, del 19 de diciembre, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones.

10 “(ASONEN) es una entidad sin ánimo de lucro, de representación gremial, profesional, pedagógica, cultural e investigativa de las Escuelas Normales Superiores, oficiales y privadas, existentes en el país y canal de comunicación permanente de estas con los diferentes entes administrativos [...] y con las entidades privadas de carácter regional, nacional e internacional, constituida como persona jurídica, con el fin de mejorar la calidad de la formación de los maestros [...]”. Estatutos de ASONEN. <http://www.asonen.org.co/Quienes-somos.html>

11 El Observatorio de la Universidad Colombiana, “Gobierno reglamenta organización de las 137 Escuelas Normales Superiores del país”. <https://www.universidad.edu.co/gobierno-reglamenta-organizacion-de-las-137-escuelas-normales-superiores-del-pais/> (Consultado 13 de noviembre de 2020).

pedagógicas son consideradas como técnicas para ser atendidas con nombramientos de docentes en provisionalidad. Los criterios de asignación terminan siendo acciones por voluntad de los entes Territoriales. En este sentido Asonen ha elevado consulta al Ministerio de Educación-Dirección de Cobertura.¹²

También se mencionó en dicha asamblea que, por la pandemia, algunos estudiantes del PFC de las ENS, estaban solicitando alivios financieros en matrículas y el valor de los derechos de grado.

Actualmente, el MEN y la Universidad de La Salle realizan una estrategia de acompañamiento a 129 ENS, a través de un diagnóstico de las prácticas de estas instituciones en los ejes de formación, evaluación, investigación y extensión, con el fin de “implementar un proceso formativo para el fortalecer las prácticas de liderazgo de los Docentes y Directivos Docentes que trabajan en zonas rurales y elegir 20 Instituciones como centros de excelencia y liderazgo en educación rural”.¹³

Al hacer una indagación sobre las investigaciones recientes, con relación a ENS, se observa el enfoque en el análisis de las políticas educativas y la formación inicial docente, las prácticas pedagógicas y evaluativas, la enseñanza de la escritura, la historia de la educación, el aspecto intercultural (en México) y la apropiación de las TIC, que como ejemplo, el grupo de investigación ILAC de la UPTC, realizó un análisis sobre la autopercepción en competencias TIC.

Coloquios internacionales “Formación de Educadores en las Escuelas Normales”

En los últimos años se destaca el coloquio internacional denominado “Formación de Educadores en las Escuelas Normales”, evento académico organizado en colaboración por los grupos de investigación HISULA e ILAC, el Programa de Escuelas Normales Superiores en convenio con

12 Asociación de Escuelas Normales Superiores (ASONEN), Asamblea general de ASONEN. Informe de junta directiva, 2020. <https://asonen.org/wp-content/uploads/2020/07/INFORME-DE-JUNTA-ASAMBLEA-ASONEN.pdf>

13 Ministerio de Educación Nacional, “El MEN y la Universidad de La Salle realizan una estrategia de acompañamiento a 129 Escuelas Normales Superiores”, 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-400555.html?_noredirect=1 (Consultado el 13 de noviembre de 2020).

la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)¹⁴, el Doctorado en Ciencias de Educación CADE - UPTC, la Sociedad Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) y, generalmente, en conjunto con las ENS y las secretarías de educación municipal y departamental sedes del evento, en donde los investigadores nacionales e internacionales en el tema de ENS comparten sus investigaciones.

Tabla 1. Versiones del coloquio internacional “Formación de Educadores en las Escuelas Normales”

Coloquio/Sede organizadora/ Ciudad(país)	Objetivo	Mesas temáticas	Departamentos de ENS participantes o países participantes
I versión 2017 / ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana de Leticia (Colombia) ¹⁵	Analizar la evolución de las ENS y la formación docente dentro del contexto iberoamericano	-Modelos pedagógicos y prácticas exitosas en las Escuelas Normales de Iberoamérica, el Caribe y África. -Historia y prospectiva de las Escuelas Normales. -Legislación, autoevaluación y procesos de medición de la calidad. -Historias de vida de educadores de Escuelas Normales las escuelas rurales. -TIC y los medios educativos.	Amazonas, Boyacá, Cundinamarca, Santander, Putumayo, Antioquia y Casanare. Se vincularon con conferencias México, Brasil, Venezuela, España y Colombia.

14 Es un programa de extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC, que tenía para 2019 convenio con las siguientes ENS: 1) De Charalá, Santander; 2) Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá, Boyacá; 3) Sagrado Corazón de Chita, Boyacá; 4) Nuestra Señora del Rosario de Güicán, Boyacá; 5) Marceliano Eduardo Canyes Santancana de Leticia, Amazonas; 6) Antonia Santos de Puente Nacional, Santander; 7) Divina Providencia de La Palma, Cundinamarca; 8) Saboyá, Boyacá; 9) San Mateo; Boyacá; 10) La Presentación de Soatá, Boyacá; 11) Socha, Boyacá; 12) Leonor Álvarez Pinzón de Tunja, Boyacá; 13) Santiago de Tunja, Boyacá y 14) María Auxiliadora de Villapinzón, Cundinamarca. http://www.uptc.edu.co/facultades/f_educacion/esc_normales/inf_general/index.html (Consultado el 13 de noviembre de 2020)

15 Organizado con la participación de la Secretaría de Educación Municipal de Leticia y la Secretaría de Educación Departamental de Amazonas.

Coloquio/Sede organizadora/ Ciudad(país)	Objetivo	Mesas temáticas	Departamentos de ENS participantes o países participantes
II versión 2018 / Universidad Católica de Temuco (Chile)	Convocar a la comunidad académica iberoamericana y africana que ha estudiado los procesos históricos y de transformación de las ENS, para analizar las dinámicas de formación de docentes y su impacto en las comunidades locales, regionales, nacionales e internacionales.	-Prácticas pedagógicas e investigativas en las ENS. -Historia y prospectiva de las Escuelas Normales e historia de vida de educadores de ENS.	México, Chile, España y Colombia.
III versión 2019 / Institución educativa José de la Vega, colegio público de Cartagena de Indias ¹⁶ (Colombia)	Analizar procesos históricos y de transformación de las Escuelas Normales Superiores, para analizar las dinámicas de formación	- Historia y prospectiva de las Escuelas Normales. -Los modelos pedagógicos y prácticas exitosas. -La legislación-evaluación y calidad educativa. -La autoevaluación y los procesos de medición de la calidad.	México, Guatemala, Venezuela, España, Chile y Colombia.
	de docentes y su impacto en las comunidades locales, regionales, nacionales e internacionales.	-La escuela rural e interculturalidad. -Historias de vida de educadores de Escuelas Normales. -Pedagogía y paz en poblaciones resilientes. -Las prácticas investigativas en la ruralidad y contextos diversos.	

.....
16 Organizado con la participación de la Secretaría de Educación de Boyacá.

Coloquio/Sede organizadora/ Ciudad(país)	Objetivo	Mesas temáticas	Departamentos de ENS participantes o países participantes
IV versión / (virtual) febrero de 2021 ¹⁷	Analizar los procesos de formación de los futuros maestros, sus transformaciones, cambios, retos y nuevas visiones sobre el quehacer docente que contribuyan a realizar propuestas de apoyo mutuo, convenios y la consolidación de la red de Escuelas Normales, así mismo, reconocer el trabajo realizado por docentes normalistas y sus aportes a la educación a lo largo de 25 años de experiencia o más.	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica pedagógica y ruralidad en el confinamiento. - Investigación. - Formación de maestros. - Historia y prospectiva de las Escuelas Normales y formación de maestros. 	México y Colombia.

Fuente: Circulares del I, II, III y IV coloquios internacionales “Formación de Educadores en las Escuelas Normales”.¹⁸

Caracterización de las Escuelas Normales Superiores incluidas en el estudio

Para el presente libro se llevó a cabo la investigación con trece ENS, de las cuales diez son de Boyacá (incluyendo dos rurales) y tres de Cundinamarca. A continuación se presenta un contexto de las ENS estudiadas.

17 Organizado en conjunto con la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (México).

18 Ruth Nayibe Cárdenas Soler, “Reseñas de eventos”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 22, n.º 34, 2020. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/10916; Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, “Reseña de eventos, II Coloquio internacional ‘Formación de Educadores en las Escuelas Normales’”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 21, n.º 32, 2019. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/9496; Marlén Rátiva Velandia, “Reseñas de Eventos. I Coloquio internacional ‘Formación de Educadores en las Escuelas Normales’”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 20, n.º 30, 2018. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/8150

Tabla 2. Contexto de las Escuelas Normales Superiores estudiadas

Escuela Normal Superior (ENS)	<i>Sede / Ubicación / Población total 2018¹⁹</i>	Autorización funcionamiento del PFC	Estudiantes en PFC para 2019	Modelo pedagógico
ENS Leonor Álvarez Pinzón	Tunja (Boyacá) Ubicación: Urbano 167 991 personas total	Resolución 001470 del 7 de febrero de 2019 (por 8 años)	34	Modelo pedagógico “Hacia una proyección multidimensional del ser”, concebido como un constructo que busca la promoción del desarrollo humano, fundamentado en la pedagogía socio-cognitivo-humanista. Reconoce como ejes fundamentales el desarrollo humano, el aprendizaje significativo, la investigación y la educación artística.
ENS Santiago de Tunja	Tunja (Boyacá) Ubicación: Urbano 167 991 personas total	Resolución 001452 del 7 de febrero de 2019 (por 8 años)	101	Modelo pedagógico cognitivo humanista con enfoque constructivista, en el cual los procesos de formación del pensamiento y desarrollo de competencias se integran a la condición humana del sujeto de aprendizaje.

.....
19 Censada en Hogares Particulares y en Lugares Especiales de Alojamiento (LEA) por área total, cabecera municipal, centros poblados y rural disperso, 2018. Fuente: DANE (2018).

Escuela Normal Superior (ENS)	<i>Sede / Ubicación / Población total 2018¹⁹</i>	Autorización funcionamiento del PFC	Estudiantes en PFC para 2019	Modelo pedagógico
ENS Sor Josefa del Castillo y Guevara	Chiquinquirá (Boyacá) Ubicación: Urbano 52 321 personas total	Resolución 001504 del 7 de febrero de 2019 (por 8 años)	62	Modelo pedagógico “Desarrollo Integral Humano”, que asume al estudiante como un ser en continua formación, dotado de experiencias y saberes propios, bajo las siguientes dimensiones: 1) los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996): el ser, el saber, el hacer y el vivir juntos y con el ecosistema; 2) principios pedagógicos contemplados en el decreto 4790 de 2008 y 3) las competencias básicas.
ENS La Presentación	Soatá (Boyacá) Ubicación: Urbano 8538 personas total	Resolución 001079 del 30 de enero de 2019 (por 8 años)	35	Modelo pedagógico “activo vivencial”, que propone diseñar y desarrollar experiencias para construir conocimientos, ambientes educativos y situaciones pedagógicas orientadas a promover un proceso de enseñanza, comprometido directamente en la producción conceptual y teórica, por parte del maestro y del alumno.

Escuela Normal Superior (ENS)	<i>Sede / Ubicación / Población total 2018¹⁹</i>	Autorización funcionamiento del PFC	Estudiantes en PFC para 2019	Modelo pedagógico
ENS de Saboyá	Saboyá (Boyacá) Ubicación: rural - Vereda Resguardo (Boyacá) 11 161 personas total	Resolución 002143 del 6 de marzo de 2019 (por 8 años)	30	Modelo pedagógico “social constructivista”, con el objetivo de educar niñas, niños y adolescentes en ambientes de aprendizajes incluyentes, pacíficos, pedagógicos e investigativos, con responsabilidad social.
ENS Nuestra Señora del Rosario	Güicán (Boyacá) Ubicación: Urbano 3921 personas total	Resolución 001500 del 7 de febrero de 2019 (por 8 años)	95	Modelo pedagógico activo, que busca fomentar en sus estudiantes el liderazgo en cada proceso, teniendo como elemento fundamental la pedagogía bajo paradigmas constructivistas y con un sentido crítico.
ENS Sagrado Corazón	Chita (Boyacá) Ubicación: Urbano 7778 personas total	Resolución 000850 del 28 de enero de 2019 (por 8 años)	23	Modelo pedagógico humanista socio-crítico (MPHSC), cuya finalidad es dirigir y enfatizar todo el ser y quehacer institucional hacia la persona y el desarrollo de todas sus dimensiones, como aporte intencionado en el crecimiento personal, en la reconstrucción y bienestar de las familias, en la armoniosa convivencia y en saber establecer una escala de valores.

Escuela Normal Superior (ENS)	<i>Sede / Ubicación / Población total 2018¹⁹</i>	Autorización funcionamiento del PFC	Estudiantes en PFC para 2019	Modelo pedagógico
ENS de San Mateo	San Mateo (Boyacá) Ubicación: Urbano 3307 personas total	Resolución 000843 del 28 de enero de 2019 (por 8 años)	36	El modelo pedagógico está planteado desde el constructivismo con enfoque de aprendizaje significativo, construido alrededor de metas, maestro, estudiante, evaluación, metodología, desarrollo y contenidos.
ENS de Socha	Socha (Boyacá) Ubicación: Urbano 7509 personas total	Resolución 001467 del 7 de febrero de 2019 (por 8 años)	42	Modelo pedagógico integrador, el cual es hilo conductor de los procesos educativos, centrado en la formación de los actores educativos, con soporte teórico en autores como Freinet, Maturana, Ausubel, Porlan, Morin, Pestalozzi y Piaget, entre otros.
ENS Valle de Tenza	Somondoco (Boyacá) Ubicación: rural - Vereda de Bohórquez 2377 personas total	Resolución 001446 del 7 de febrero de 2019 (por 8 años)		Modelo pedagógico "La escuela como posibilitadora del desarrollo potencial humano", que se apoya en el enfoque de desarrollos social humanista, que se concibe desde el constructivismo y la enseñanza por procesos basada en la convivencia.
ENS María Auxiliadora	Villapinzón (Cundinamarca) Ubicación: Urbano 15834 total personas	Resolución 001476 del 7 de febrero de 2019 (por 8 años)	25	Modelo pedagógico institucional "Innovador Alternativo", en respuesta a las necesidades de calidad, desarrollo educativo local y regional en ambientes de innovación escolar.

Escuela Normal Superior (ENS)	<i>Sede / Ubicación / Población total 2018¹⁹</i>	Autorización funcionamiento del PFC	Estudiantes en PFC para 2019	Modelo pedagógico
ENS Divina Providencia	La Palma (Cundinamarca) Ubicación: Urbano 7708 total personas	Resolución 000467 del 23 de enero de 2019 (por 8 años)	39	Modelo pedagógico “Desarrollo de procesos con enfoque constructivista”; cuya meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente a la etapa superior de su desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno.
ENS Nuestra Señora de la Encarnación	Pasca (Cundinamarca) Ubicación: Urbano 8686 total personas	Resolución 001485 del 7 de febrero de 2019	-	Modelo pedagógico cognitivo socio-cultural, el cual orienta sus acciones en coordinación con la familia y la sociedad, para dinamizar la formación integral del estudiante, potenciando su desarrollo intelectual, científico e investigativo y su sensibilidad social para que participe activamente como líder en la solución de problemas de su entorno.

Fuente: Proyectos Educativos Institucionales (PEI)²⁰, páginas web de las ENS, SIMAT y DANE, Programa de Escuelas Normales en Convenio con la Uptc.

Como aspectos a resaltar, algunas instituciones participantes en el estudio fueron fundadas por comunidades religiosas, lo cual se refleja en sus nombres; por otro lado, se encontraron ENS ubicadas en municipios menores a 10 000 habitantes, por lo que la carrera docente se convierte en una opción de proyecto de vida para los jóvenes, que buscan oportunidades laborales una vez culminan su proceso de formación. Del mismo modo,

.....

²⁰ En algunos casos no fue posible acceder a las últimas versiones de los PEI de las ENS.

se puede evidenciar que el máximo número de estudiantes para 2019, lo tenía la ENS Santiago de Tunja (101) y el mínimo la ENS Sagrado Corazón de Chita (23), lo cual es coherente con el tamaño poblacional de los municipios y la cantidad de graduados de la media vocacional. En los modelos pedagógicos de las ENS se destacan constructos sobre humanismo, desarrollo humano, formación integral, constructivismo, modelos o pedagogías socio-cognitivas y socio-críticas, aprendizaje significativo, entre otros, que pretenden generar en los estudiantes conciencia de vocación de servicio y procesos de formación en pedagogía, que son base para cursar posteriormente estudios de licenciatura.

Conclusiones

Se puede concluir que las ENS son instituciones con amplia trayectoria en la formación de docentes, que se han venido adaptando a las nuevas realidades y tendencias de la educación, en la que los niveles de educación inicial, preescolar y básica primaria de las zonas rurales se ven especialmente beneficiados a través de prácticas docentes que aportan en el desarrollo social y cultural de las regiones.

A pesar de que las ENS cuentan con la resolución que les permite el funcionamiento del PFC, continúan en procesos de mejoramiento liderados por MEN, por lo que se debe seguir fortaleciendo su calidad educativa, lo cual se podría evidenciar a futuro en los resultados de las pruebas Saber Pro.

La nueva normativa (decreto 1236 del 14 de septiembre de 2020), no soluciona algunas de las necesidades detectadas por ASONEN, por lo que deben seguir trabajando mancomunadamente con el MEN.

Fruto de la articulación de las ENS con Instituciones de Educación Superior, en este caso la UPTC, se han generado tres coloquios internacionales en torno a la formación de educadores en las ENS, que han permitido generar redes académicas, con base en las experiencias e investigaciones.

Bibliografía

- Asociación de Escuelas Normales Superiores (ASONEN), Asamblea general de ASONEN, Informe de junta directiva, 2020. <https://asonen.org/wp-content/uploads/2020/07/INFORME-DE-JUNTA-ASAMBLEA-ASONEN.pdf>
- Cárdenas Soler, Ruth Nayibe, “Reseñas de eventos”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 22, n.º 34, 2020. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/10916
- El Observatorio de la Universidad Colombiana, “Gobierno reglamenta organización de las 137 Escuelas Normales Superiores del país”. <https://www.universidad.edu.co/gobierno-reglamenta-organizacion-de-las-137-escuelas-normales-superiores-del-pais/> (Consultado el 13 de noviembre de 2020).
- Mansilla Sepúlveda, Juan Guillermo, “Reseña de eventos, II Coloquio internacional ‘Formación de Educadores en las Escuelas Normales’”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 21, n.º 32, 2019: 319-336. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/9496
- Ministerio de Educación Nacional, “El MEN y la Universidad de La Salle realizan una estrategia de acompañamiento a 129 Escuelas Normales Superiores”, 2020. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/400555:El-Ministerio-de-Educacion-y-la-Universidad-de-La-Salle-realizan-una-estrategia-de-acompanamiento-a-129-Escuelas-Normales-Superiores> (Consultado el 13 de noviembre de 2020).
- Ministerio de Educación Nacional, “Memoria justificativa proyecto de decreto”. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-399884_recurso_2.pdf (Consultado el 13 de noviembre de 2020).
- Ministerio de Educación Nacional, “Soporte técnico proyecto de decreto”. <https://asonen.org/wp-content/uploads/2020/07/Soporte-tecnico-del-proyecto-de-Decreto-M.E.N..pdf> (Consultado el 13 de noviembre de 2020)

Rátiva Velandia, Marlén, “Reseñas de eventos. I Coloquio internacional ‘Formación de Educadores en las Escuelas Normales’”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 20, n.º 30, 2018: 293-309. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/8150

Normativa

Decreto 1236/2020, del 14 de septiembre, por el cual se adiciona el capítulo 7 al título 3, parte 3, libro 2 del decreto 1075 de 2015 –único reglamentario del sector educación– y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes.

Decreto 4790/2008, del 19 de diciembre, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones.

SEGUNDA PARTE
CONTENIDOS E IMAGINARIOS SOBRE
LA INDEPENDENCIA AMERICANA

Imaginarios sociales del bicentenario. Una mirada a los aportes del grupo HISULA-ILAC, 2018-2020

José Pascual Mora García¹

HISULA-Universidad de Cundinamarca
<https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>

José del Carmen Correa Alfonso²

HISULA-Universidad de Cundinamarca
<https://orcid.org/0000-0002-5957-0564>

Diego Eduardo Naranjo Patiño³

HISULA- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-6276-7368>

Introducción

En el presente texto nos proponemos decantar las miradas emergentes —en el contexto colombiano del bicentenario de la independencia— de los imaginarios sociales, en donde se maceran los andamios que la Batalla de Boyacá tuvo sobre el proceso independentista y los aportes

-
- 1 Postdoctorado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2020). Doctor en Historia de la Universidad Santa María (Caracas, 2002). Doctor en Innovación y Sistema Educativo en la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona, España, 2009). Filósofo de la Universidad Central de Venezuela, 1986. Investigador del Doctorado de la Universidad de Cundinamarca. Investigador asociado escalafonado nivel I del Minciencia. Par evaluador reconocido por Colciencias. Investigador con un índice h = 16 del Google Académico. Grupo de Investigación HISULA-UPTC/Univ. de Cundinamarca, acreditado entre los pioneros del Doctorado de RUDECOLOMBIA desde 1998. Profesor Titular Emérito de la Universidad de Los Andes (Táchira, Venezuela.) pascualmoraster@gmail.com; jpascualmora@ucundinamarca.edu.co.
 - 2 Doctor en Educación con especialidad en mediación pedagógica (Universidad de La Salle - Costa Rica), Magíster en Administración de Empresas (Universidad Externado de Colombia), Magíster en Gestión de la Calidad de la Educación Superior (Universidad de Pamplona), Administrador de Empresas (Universidad de Cundinamarca). Director Académico del Proyecto de Doctorado en Ciencias de la Educación- Rudecolombia, Universidad de Cundinamarca. Miembro de los Grupos de Investigación Suma-Paz e HISULA, Investigador categoría JUNIOR (IJ) Colciencias. jdcorrea@ucundinamarca.edu.co
 - 3 Magíster en Historia de América Latina. Mundos Indígenas, Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (2018). Profesor catedrático de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Miembro Grupo HISULA-UPTC. diego.naranjo@uptc.edu.co.

teóricos y sociales que nos han dejado estos doscientos años de historia. Procuraremos demostrar la presencia de dos tendencias. Una, la versión oficialista, desarrollada por los actos que impulsa el Estado, que se apega a la historia de los héroes, en la heroización de la gesta de la independencia. Y, otra, la que se construye desde los grupos de investigación, en especial el Grupo HISULA-UPTC, de Tunja, que busca recuperar la otra historia, la historia desde abajo⁴, la historia que las colectividades o “comunidades imaginadas”⁵ dejaron por fuera, como es el caso de las comunidades ancestrales.

La polarización de los imaginarios sociales de la independencia

La historiografía del bicentenario con respecto al proceso de independencia y su impacto en la construcción de los imaginarios sociales no ha sido suficientemente analizada y por ello nos proponemos presentar algunos de los elementos que hacen ver esa polarización. A los efectos de la presente investigación, expondremos algunos de los aportes de los grupos de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA) y La Ilustración en América Colonial (ILAC), 2018-2020, adscritos al Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA. En lo que atañe al estudio de los imaginarios sociales sobre el bicentenario, centraremos nuestra mirada en la contribución de tres áreas, fundamentalmente: eventos (los seminarios del Centro Internacional Vendimia y el Congreso Internacional Bicentenario, 2019); libros (por razones de síntesis en solo tres obras: *La Independencia Americana*⁶, *La masonería en la Independencia de América*⁷ y *Capitán Rafael Sevilla. Memorias de un oficial del ejército español*⁸) y proyectos

4 Eric J. Hobsbawm, *Sobre la historia*, Barcelona: Editorial Crítica, 2008.

5 Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y difusión del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica. 1993.

6 Diana Soto Arango, ed., *La Independencia Americana: Textos, enseñanza e imaginarios escolares en España y Colombia*, Tunja: Editorial UPTC, 2016.

7 Diana Soto Arango, Miguel Puig-Samper y José Mora García, eds., *La masonería en la Independencia de América. Tres siglos de fundación de la masonería simbólica (1717-2017)*, Tunja: Editorial UPTC, 2018.

8 Justo Cuño Bonito y Diana Soto Arango, eds., *Capitán Rafael Sevilla. Memorias de un oficial del ejército español. Campañas contra Bolívar y los separatistas de América*, Tunja: Editorial UPTC / Sevilla: Editorial Renacimiento, 2019.

de investigación (los resultados del proyecto de investigación Ilustración y Criollos en la Independencia).⁹

Nos interesa presentar diversas miradas del bicentenario desde el análisis de los imaginarios sociales oficiales de las “comunidades imaginadas” por la elite criolla como los contrahegemónicos, aquellos históricamente marginados como las comunidades indígenas y afrodescendientes. Porque justo en estos últimos se procesan los imaginarios geomentales alternativos¹⁰. Uno de los grandes esfuerzos del presente trabajo es plantear la deconstrucción de los imaginarios sociales hegemónicos, sobre todo aquellos que son fuente de la alienación colectiva; en ese sentido, nos preguntamos ¿cómo decantar los imaginarios sociales que legitiman estructuras sociales como el patriarcado y el colonialismo?, ¿cómo crear engramas cognitivos que devalen los imaginarios políticos que justifican las violencias (directa, estructural y cultural)?, ¿cómo superar en los imaginarios sociales los criterios que interiorizan el mesianismo y la reproducción del liderazgo omnímodo?, y finalmente, ¿cómo generar una mentalidad emancipatoria de los imaginarios sociales excluidos por la historiografía oficial, especialmente los imaginarios sociales de las comunidades indígenas?

En la memoria histórica tradicional anida la reproducción de la historiografía heroica, y las dependencias atávicas que engendran sujetos que legitiman la relación dominación-sometimiento (génesis del caudillismo), donde los sujetos subalternos son sometidos al accionar de las élites (políticas, intelectuales, económicas).

Por eso el tema de los imaginarios sociales revela aspectos ideológicos. Cuando hacemos referencia a los imaginarios hegemónicos, nos remitimos a la imposición de la historia de los vencedores, que constituye racionalidades alienantes. En nuestra comprensión, la

9 Diana Soto Arango, “Proyecto de investigación. Científicos criollos e Independencia de la Nueva Granada. Del virreinato a la Gran Colombia 1808 a 1819”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 14, 2010.

10 Entendemos por imaginarios geomentales alternativos aquellos que deconstruyen la mirada patriarcal convencional, sobre todo los que ponen en tela de juicio la dependencia arquetipal titánica. José Pascual Mora García, “Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo”, *Revista Historia de la Educación Colombiana*, vol. 22, n.º 22, 2019. <https://doi.org/10.22267/rhec.192222.51> (Consultado el 10 de marzo de 2020).

historiografía heroica reproduce la historia de la violencia como explicación y determinación de la historia de la humanidad, razón por la cual centra su atención en develar los pormenores de las batallas, exaltando la figura de los héroes como vencedores. Se trata de una fijación por la historia militar, una historia con perspectiva patriarcal, de la que son protagonistas exclusivos, hombres blancos, educados y herederos de la cultura occidental; en este sentido se omiten del análisis las construcciones sociales de paz como proyecto social y cultural.

En los imaginarios sociales promovidos por la historiografía tradicional no encontramos la presencia de la mujer, y si acaso aparece, solo tiene lugar la mujer heroica pero no la mujer común, ni aquella que acompañó en las batallas como enfermera o como compañera de viaje; ni la presencia de sujetos singulares como los peones o los individuos subalternos ni las comunidades indígenas, ni las comunidades afrodescendientes: palenqueros, raizales, cimarrones; tampoco las comunidades de gitanos (Rom) ni los excluidos de la historia.

Por lo tanto, nos interesa introducir el debate de la deconstrucción de los imaginarios sociales hegemónicos, no porque tengamos conclusiones inamovibles sino más bien para plantearnos ese desaprender. Lo cierto es que los hechos emprendidos por los grupos de investigación HISULA e ILAC son notorios en este esfuerzo, por/para la deconstrucción de los imaginarios sociales en el marco de las conmemoraciones del Bicentenario.

Solo para nombrar algunos escenarios académicos en donde se ha desarrollado esta orientación analítica respecto a la historia, resumimos la experiencia y aportes derivados de la realización de la mesa de trabajo Educación rural indígena en América Latina, en el Congreso Internacional Bicentenario de la Independencia (1819-2019), realizado en Tunja en el año 2019. Un escenario de encuentro reflexivo en torno a las apuestas educativas de las comunidades originarias en la región, que consideramos han sido silenciadas por la historia oficial o, en el mejor de los casos, representadas como baluarte antropológico de la “nación”, sin que en la práctica se respeten sus posiciones y visiones del mundo, aún exóticas para la racionalidad occidental. Es un esfuerzo para la mentalidad hegemónica suponer una forma de vida que no rivalice con los recursos de la tierra y

que además concibe la existencia del universo como un sistema complejo, interconectado e interdependiente que debe mantenerse en equilibrio como garantía de la supervivencia de la especie.

La posibilidad de discutir alrededor de distintas visiones de la educación, escuchar y dialogar con líderes provenientes de distintas regiones del país y contar con la presencia de investigadores internacionales sobre comunidades indígenas de Chile, Guatemala y Venezuela abrió la posibilidad de repensar y cuestionar la organización y misión de las comunidades académicas y las instituciones educativas en el mundo.

Sobre este punto es importante recordar la participación de Rigoberta Menchú, premio Nobel de Paz, quien se refirió al papel reproductor de la ideología hegemónica que ha tenido la educación a lo largo de la historia, asimismo, la invisibilidad de los pueblos indígenas en la construcción de las naciones latinoamericanas.

Desde estos escenarios de participación, construcción y deconstrucción académica, los investigadores de los grupos HISULA-ILAC se han venido integrando a procesos comunitarios y educativos, para favorecer el desarrollo de acciones pedagógicas que permitan fortalecer las apuestas educativas de las comunidades subalternizadas en el discurso hegemónico de la historia oficial. En esta vía, es importante señalar como resultado de esta interacción, el desarrollo del proyecto de investigación “Habitar y narrar el territorio: herramientas para el fortalecimiento del proyecto etnoeducativo del pueblo U’wa, Kajkrasa Ruyina”, un trabajo al que se integró el grupo de investigación Geografía y ordenamiento territorial (GEOT), con el que obtuvimos como resultado, entre otras contribuciones, una cartilla de lectoescritura bilingüe que favorece la preservación y enseñanza del u’wa, como lengua originaria de la nación U’wa, en Boyacá.¹¹

11 Integrantes de la comunidad U’wa son los autores de la cartilla titulada *Shíta Sinbikaro*, que en español traduce *Aprendiendo a leer y escribir*, dirigida a niños y niñas entre los cinco y doce años que están aprendiendo su lenguaje de manera oral, siguiendo la tradición del resguardo. *Boyacá Sietedías*, “La UPTC presentó la primera guía de lectoescritura en los idiomas U’wa-español”, febrero 15, 2020. <https://boyaca7dias.com.co/2020/02/15/la-uptc-presento-la-primera-guia-de-lectoescritura-en-los-idiomas-uwa-espanol/?fbclid=IwAR26qm7TQafT1SsR3K1dJmNetaKxPxoyGu7wO9mwX9qD6ItBVeXOkSp9P9o> (Consultado el 20 de enero de 2020)

Este trabajo, que no es aislado, es el resultado de un proceso formativo dirigido a cualificar y resignificar las prácticas pedagógicas de los etnoeducadores U'wa que iniciamos en el año 2016, con la formulación del Diplomado en Pedagogías e Interculturalidad¹², en el cual se desarrolló desde la sistematización de experiencias una reflexión y valoración de las pedagogías decoloniales y ancestrales emergentes en diversos contextos de Abya Yala, como posibilidad de implementación y superación de las tradiciones en este ámbito, heredadas del sistema de misiones católicas, agente regulador de la educación en la región del Sarare (Venezuela) desde finales del siglo XIX.¹³

Estamos conscientes de que todavía queda mucho camino por recorrer y de que, incluso por momentos, nos falta contundencia para la revisión de los imaginarios sociales patriarcales que siguen imponiendo su poder simbólico, pero lo importante es contribuir al desarrollo de los discursos emergentes y las nuevas miradas. Ya sabemos con Tomás Kuhn, que el paradigma emergente tiene vestigios del paradigma dominante, pero el primer paso lo dio el grupo HISULA.

Hoy, cuando se recupera la enseñanza del discurso histórico¹⁴ en la educación básica y media, es conveniente que quienes pretender tutelar el discurso histórico de manera unilateral, entiendan que no pueden

.....
12 “El Diplomado en Pedagogías e Interculturalidad es un proyecto educativo de extensión, formación y cualificación de educadores/as rurales apoyado por los proyectos de investigación, que desarrolla el grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana -HISULA-, avalado por el comité de currículo de la Escuela de Licenciatura en Ciencias Sociales en sesión del 15 de mayo de 2017; Consejo de Facultad de Ciencias de la Educación (17 de mayo de 2017), presentada por el CIEFED y viabilizada por el Comité Territorial de Formación Docente de la Secretaria de Educación de Boyacá, en sesión del 16 de junio de 2017, como créditos de ascenso en el Escalafón Nacional Docente, según el Decreto 1278 de 2002”. Diego Eduardo Naranjo Patiño, “Diplomado en pedagogías e interculturalidad. Resguardo unido U'wa, agosto de 2017”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 19, n.º 29, 2017.

13 Diego Eduardo Naranjo Patiño, “Sarare: Misiones católicas, educación y colonización. 1870-1928” (Tesis de maestría, Universidad Pablo de Olavide, 2018); Diana Elvira Soto Arango, Diego Eduardo Naranjo Patiño y Juan Guillermo Mansilla, “Instrucción Popular, misiones católicas y territorios escolares en Colombia. 1870-1907”, *Opción*, n.º 89-2, 2019.

14 “El Ministerio de Educación Nacional cumplirá con lo establecido en la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017, aprobada por el Congreso de la República... La ley restablece la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media”. Ministerio de Educación Nacional, “Enseñanza de la historia de Colombia será obligatoria y continuará integrada a las Ciencias Sociales”, 19 de enero de 2018. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-364957.html?_noredirect=1

seguir ejerciendo la servidumbre de la inteligencia¹⁵. Igualmente nos interesa confrontar las visiones acartonadas de los grupos que propagan la historiografía del monopolio académico, la historia apegada al simulacro de los discursos heroicos, o aquella al servicio de la historia de la “*intelligentsia* (sic) criolla”¹⁶, que pervive en los nuevos herederos que siguen imponiendo la mirada hegemónica en comisiones de Estado con un discurso único, alineado con los modelos anglobalizadores en detrimento de las historias regionales y de los poblaciones vulnerables de la región cundiboyacense. El interés crematístico pareciera poder más, y por eso priva más la motivación por insertarse en los modelos anglosajones de producción de conocimiento por los réditos en el *Impact Factor* (IF).

Igualmente, hemos participado en la recreación de imaginarios olvidados por la historiografía clásica en Boyacá, como es el caso del trabajo alrededor de la figura de Juan Nepomuceno Toscano elaborado por Jorge Patiño Rojas, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Derecho de la UPTC. Reivindicamos los esfuerzos realizados desde alcaldías tan remotas del departamento de Boyacá como Chiscas, en donde su alcalde, Javier Suescún, nos ofreció su colaboración para restaurar la memoria histórica e iconográfica de Juan Nepomuceno Toscano¹⁷. Se trata de destacar a aquellos (as) que han sido excluidos del panteón de la patria por no formar parte geopolíticamente de la polis centralista. En este sentido, Juan Nepomuceno Toscano destaca como uno de los corredactores de la Constitución de Tunja (1811), constitucionalista y precursor de la universidad republicana en Boyacá.

También desde la Academia Boyacense de Historia, especialmente los trabajos liderados por Javier Ocampo López, Carlos Barrera Martínez, Jorge Patiño Rojas y los académicos que no descalifican del olimpo de la historia a ninguna de las visiones de la historiografía, desde la historia de

15 Eugenio D’Ors, *Grandeza y servidumbre de la inteligencia*, Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1919.

16 Retomamos esta categoría de Bernardo Subercaseaux, “Tiempo nacional e integración: etapas en la construcción de la identidad nacional chilena”, en *Relatos de nación. La construcción de las identidades nacionales en el mundo hispánico*, editado por Francisco Colom González, Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2005, 647, 649.

17 Se devolvió la obra sobre el prócer gracias a una producción del artista Néstor Melani Orozco y el equipo de investigación integrado por Armando Suescún, Jorge Patiño y José Pascual Mora García.

bronce, pasando por la positivista, las historias en migajas o la historia inmediata¹⁸. Es una visión que recupera todos los discursos sin convertirse en mandarines de la historia.

Partimos de la premisa aceptada por consenso, según la cual, si el Estado es el que crea la nación, entonces la *intelligentsia* criolla se encargó de diseñar los imaginarios sociales en el tiempo histórico nacional, los símbolos de la nación, el calendario festivo y, sobre todo, de asegurar cuáles serían los nuevos mitos fundacionales.

En este punto nos apoyamos en la tesis del historiador chileno Bernardo Subercaseaux, quien plantea que “considerando la experiencia colectiva del tiempo, pueden distinguirse en América Latina, desde la Colonia hasta el presente, distintas escenificaciones del tiempo histórico nacional (...). Las distintas escenificaciones del tiempo histórico, aun cuando tienen en Hispanoamérica aspectos comunes, se plasman en cada nación”.¹⁹

La comprensión del tiempo histórico en Colombia, como en casi toda América Latina, estuvo sujeta al diseño de las élites y la “*intelligentsia* criolla”, desde la Colonia hasta el presente, “en Hispanoamérica —sobre todo durante el siglo XIX y comienzos del XX— la *intelligentsia*, vale decir, los intelectuales, políticos y creadores, ha sido un segmento muy activo en la elaboración simbólica y en el perfilamiento de ideas fuerza. De ahí su rol como conciencia nacional precursora, anunciadora, provocadora [...]”²⁰. En el siglo XXI la nueva comprensión del tiempo histórico reta los imaginarios tradicionales, especialmente al que sirvió para legitimar la exclusión de los sectores vulnerables y resilientes.²¹

Nos interesa decantar los imaginarios sociales ligados a los procesos de construcción social, pero también los enfoques de deconstrucción de los imaginarios de la heroicidad en la historiografía oficial. En este punto nos incumbe comprender cómo se configuran los imaginarios colectivos y

18 Destacamos los esfuerzos realizados por Carlos Barrera Martínez, coord., *Constitucionalismo en la Primera República Granadina (1811-1815)*, Tunja: Academia Boyacense de Historia, 2018, 53-8.

19 Subercaseaux, “Tiempo nacional e integración”, 647, 649.

20 *Ibid.*, 649.

21 Es notorio el gran esfuerzo del grupo HISULA en la construcción de la *Cartilla bilingüe* para la comunidad indígena U’wa, la cual se hizo en copatrocinio con la UPTC.

sus implicaciones sociales, culturales, educativas o políticas; no desde la mirada plana de las disciplinas ortodoxas, sino desde las miradas diversas de las emergentes visiones que desmontan —López-Pedraza lo hace, desde la visión junguiana, con el discurso del héroe²²— la psicología titánica como modelo social. En este sentido, se analiza desde la óptica de Carl Jung la importancia del mito en la construcción de los imaginarios colectivos. Tomar conciencia crítica del inconsciente colectivo por ser el lugar donde se anidan de manera latente, escondidos y sobreesidos, muchos de los contenidos culturales. El inconsciente colectivo como reservorio de las mentalidades colectivas está configurado por pautas y patrones. Esta estructura es la que Jung llama *arquetipos*. El amplio conjunto de estos motivos universales es el imaginario colectivo.

El estudio de los imaginarios sociales lo fundamentamos epistemológica y metodológicamente en diversas tendencias, desde las visiones desarrolladas por la historiografía francesa de la Escuela de los *Annales*²³, el paradigma historiográfico de la historia de la educación de la red SHELA²⁴, los criterios de la visión más conocida de Cornelius Castoriadis²⁵, el enfoque de antropología simbólica con Gilbert Durand²⁶, las orientaciones inspiradas en la visión psicoanalítica²⁷ junguiana y postjunguiana²⁸, las tendencias del giro hermenéutico de G. H. Gadamer,

.....
22 Rafael López-Pedraza, *Ansiedad Cultural*, Caracas: Festina Lente, 2001; *Eros y Psique. La mutua herida de amor vía hacia la plenitud*, Caracas: Festina Lente, 2003; *Sobre héroes y poetas*, Caracas: Festina Lente, 2002; *Artemisa e Hipólito: mito y tragedia*, Caracas: Festina Lente, 2005.

23 Jacques Le Goff, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*, Barcelona: Altalaya, 1995.

24 José Pascual Mora García, Diana Elvira Soto Arango y José Rubens Lima-Jardilino, “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA (1994-2015)”, *História da Educação*, vol. 21, n.º 51, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66357>

25 Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires: Tusquets, 2007.

26 Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas del imaginario. Introducción a la arquetipología general*, México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

27 Serge Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Editorial Huemul, 1979.

28 Bronislaw Baczkó, *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1991.

la categoría *deconstrucción* de Jacques Derrida²⁹ y Paul Ricoeur³⁰, la teoría fenomenológica de los imaginarios sociales³¹, hasta llegar a la comprensión de las epistemologías del sur, desde Aníbal Quijano hasta Boaventura de Sousa Santos.

Nuestra comprensión de los imaginarios sociales la apuntalamos a partir de las representaciones sociales y como correlativo a la historia de las mentalidades, la conciencia colectiva e incluso cercano a la ideología. No hay unanimidad en torno al concepto, algunos autores lo asumen también como cercano a las “visiones del mundo”, los metarrelatos, las mitologías y las cosmologías³². En nuestra comprensión, estamos más cerca a los imaginarios sociales como función de

[...] *percibir, explicar e intervenir* sobre referencias semejantes de percepción (espaciales, temporales, geográficas, históricas, culturales, religiosas, etc.), de explicación (marcos lógicos, emocionales, sentimentales, biográficos, etc.) y de intervención (estrategias, programas, políticas, tácticas, aprendizajes, etc.). [...] la realidad es percibida de forma particular, lo cual permite afirmar que no puede haber una verdad única si no múltiples verdades.³³

Los imaginarios colectivos del bicentenario en los eventos VENDIMIA del grupo HISULA-UPTC

El grupo HISULA, liderado por Diana Soto Arango, se propuso como estrategia metodológica destacar en el proceso de independencia el estudio de los imaginarios colectivos en la construcción de la nación. Incluso en el Doctorado en Ciencias de la Educación (CADE UPTC-Tunja) se

.....
29 La categoría *deconstrucción* la hemos retomado de Jacques Derrida, *El tiempo de una tesis: deconstrucción e implicaciones conceptuales* (Barcelona: Proyecto A ediciones, 1997), fundamentalmente de su “Carta a un amigo japonés”, dirigida a Toshihiko Izutsu (1914-1993), profesor universitario, escritor, islamista y primer traductor del Corán al japonés.

30 Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid: Trotta, 2003.

31 Manuel A. Baeza, *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*, Concepción (Chile): Red Internacional del Libro, 2000.

32 José Luis Pintos, “Construyendo realidad(es): los imaginarios sociales”, *Realidad*, n.º 1, 2001.

33 Francesca Randazzo, “Los imaginarios sociales como herramienta”, *Imagonautas*, vol. 2, n.º 2, 2012: 79. (Cursivas del original).

desarrolló el seminario teórico Campo del saber metódico - Historias de vida, prosopografía e imaginarios, en el cual presentamos la conferencia “Imaginarios, prosopografía y los rasgos geomentales”. En el siguiente apartado destacaremos algunos de esos aportes:

1.º seminario del Centro Internacional VENDIMIA, 2007. El primer seminario taller de Vendimia nació con el tema “Conceptos y métodos para la historia y la construcción de nación”, y se llevó a cabo en Villa de Leyva, del 4 al 6 de octubre de 2007, bajo la coordinación de Diana Soto Arango. En este primer seminario taller se presentó como objetivo capacitar a los miembros de VENDIMIA conceptualizando y llegando a acuerdos teórico-metodológicos en torno al tema propuesto. En este contexto, en el Doctorado en Ciencias de la Educación se abrió, con la línea de formación, “Universidad y nación”, bajo el proyecto marco de “La universidad en la construcción de nación”, aprobado por la Dirección de Investigaciones (DIN) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

2.º seminario taller internacional de VENDIMIA, 2008. Bajo la temática de “La construcción de la nación en Hispanoamérica. Siglo XIX”, se realizó en Villa de Leyva del 12 al 14 de noviembre de 2008, bajo la coordinación de Diana Soto Arango, Juan Camilo Escobar y Margohit Guzmán, directora del CADE UPTC. Se analizó la temática propuesta con veinte pares académicos internacionales de Alemania, Argentina, Brasil, España, México y Venezuela. Con la presencia de Juan Marchena se desarrolló el taller sobre “La prosopografía histórica en los estudios de la construcción nacional”. El segundo taller, “Historiografía sobre la construcción de la nación iberoamericana. Siglo XIX” permitió comparar y conceptualizar esta temática con otros países. El tercer taller, “Cultura política, educación, gobernabilidad y legitimidad. Siglos XIX a XXI”, se expusieron los avances de las tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA y las investigaciones del grupo VENDIMIA. Igualmente, se realizaron dos paneles, “La mujer en la construcción de nación” y “Educadores latinoamericanos, siglo XIX”. El evento fue financiado por el proyecto de investigación “Educadores Latinoamericanos” del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana - HISULA, que se presentó a Colciencias.

3.^{er} *seminario taller internacional de VENDIMIA, 2009*. El evento se realizó en Villa de Leyva, en noviembre de 2009, bajo la coordinación de Nubia Agudelo y Diana Soto Arango. En este evento la asamblea de los grupos de investigación aprobó los estatutos para organizarse en el Centro de Investigación VENDIMIA. Es relevante señalar que la línea de investigación sobre la masonería en la construcción de la nación se inició en VENDIMIA 2009, y fue publicado el texto “Los masones en la construcción simbólica de la nación venezolana (del estado protonacional a la conformación del estado nación decimonónico)”, de José Pascual Mora García³⁴. Esta línea de investigación se continuó en el VI seminario taller internacional VENDIMIA, “Educación y Construcción de la Nación en América Latina y el Caribe: Historia y Prospectiva”, cumplido en la UPTC-Tunja entre el 7 y el 9 de noviembre de 2012, y coordinado por Alba Nidia Triana y Aracely Forero. El simposio n.º 5, “Francmasonería y benthamismo en los procesos de independencia de la Nueva Granada y Venezuela”, Coordinado por José Pascual Mora García, se realizó en la sede de la Academia Boyacense de Historia, y contó con la destacada ponencia del Dr. Javier Ocampo López, intitulada “El obispo masón Juan Fernández de Sotomayor y Picón”³⁵. En este trabajo se presenta una arqueología de los imaginarios colectivos que despierta la masonería en algunas de las obras publicadas por la Dra. Diana Soto Arango, como por ejemplo en su libro sobre José Celestino Mutis³⁶ se recupera la participación del sabio gaditano como jansenista; a continuación reproducimos nuestro análisis sobre el tema de los términos de comuneros, carbonarios, jansenistas, y masones; “sinónimo de jansenismo, la masonería fue un arma de ataque contra el incipiente liberalismo peninsular”.³⁷

34 José Pascual Mora García, “Los masones en la construcción simbólica de la nación venezolana (del estado protonacional a la conformación del estado nación decimonónico)”, en *La construcción de la nación iberoamericana. Siglos XIX a XXI. “Conceptos y métodos para la historia y la construcción de la Nación”*, editado por Diana Soto Arango et al., Tunja: VENDIMIA, HISULA-UPTC-RUDECOLOMBIA, 2010.

35 Cfr. Javier Ocampo López, *El cura Juan Fernández de Sotomayor y Picón y los catecismos de la Independencia*, Bogotá: Universidad del Rosario, 2010.

36 Diana Soto Arango, *Mutis, educador de la élite neogranadina*, Tunja: Rudecolombia/UPTC, 2005, 29.

37 Felipe del Solar Guajardo, “Secreto y sociedades secretas en la crisis del Antiguo Régimen. Reflexiones para una historia interconectada con el mundo hispánico”, *REHMLAC+-Revista de estudios históricos de la masonería latinoamericana y caribeña plus*, vol. 3, n.º 2, 2011: 146.

En esta arqueología de los imaginarios nos encontramos con el pensamiento paramasónico de José Celestino Mutis, y que Diana Soto Arango conecta a partir de la pregunta: ¿Mutis jansenista? De resaltar también son los aportes en su libro sobre Francisco Antonio Zea, en el que el Dr. Miguel Ángel Puig Samper desliza en el prólogo el comentario sobre la posible vinculación masónica de Zea.³⁸

Se quiere destacar, para efectos de este estudio, una posible conexión de Zea con la masonería francesa, dado que José I, hermano de Napoleón Bonaparte, se interesó mucho en el desarrollo de la masonería en España. Esto puede ser determinante para poder explicar la cercanía de Zea con la Corte francesa, en España. La cercanía de Zea con los franceses la destaca Miguel Ángel Puig Samper, al resaltar la obra de Diana Soto Arango sobre Francisco Antonio Zea.³⁹

El IX Coloquio de Historia Social y de la Ciencia, coordinado por Diana Soto Arango, se realizó con el tema “La masonería en la Independencia”, organizado por el grupo de investigación la “Ilustración en América Colonial” (ILAC), en Cartagena de Indias, entre el 20 y el 24 de marzo de 2014, evento que tuvo lugar en la Casa de la Serenísima gran Logia Nacional de Colombia.

Luego vendría el tomo n.º 3 de la Colección Cuadernos de VENDIMIA⁴⁰, con los aportes de Álvaro Acevedo Tarazona y Miguel Darío Cuadros Sánchez con el texto “El centenario en Colombia. Poscolonialismo, raza y narrativas de una celebración”; de Carlos Hernán Pérez Gómez, “El Frente Nacional y su contribución a la administración en Colombia”; y de Justo Cuño Bonito, “Deconstruyendo la nación: la participación de los sectores populares en la creación de las Juntas de Quito, Venezuela y la Nueva Granada y el fracaso de las élites criollas: 1810-1815”. En la historia educativa subrayamos los aportes

38 Diana Soto Arango, *Francisco Antonio Zea, un criollo ilustrado*, Madrid: Doce Calles, 2000, 14.

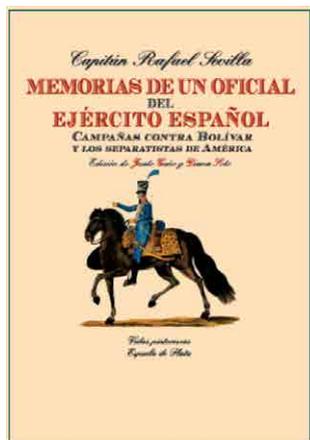
39 José Pascual Mora García, “La masonería en Miranda, Mutis y Zea (para la historiografía de la francmasonería latinoamericana)”, *Revista Historia de la Educación Colombiana*, vol. 19, n.º 19, 2016.

40 Diana Soto Arango y Armando Martínez Moya, eds., *La construcción de la Nación Iberoamericana. Siglos XIX-XX. “Comparaciones y conexiones”*, Tunja: UPTC-RUDECOLOMBIA-HISULA, 2013.

de Yenny Aida Caicedo Nossa, con “Educación y felicidad pública: vida y pensamiento educativo de Simón Rodríguez y Francisco José de Caldas”; de Consuelo Flecha García, con “Política educativa, ciudadanía y género en el siglo XIX”; y de Edgar José Gutiérrez Sierra, “Educación, valores e imaginarios patrióticos y religiosos en la cultura popular de Cartagena de Indias (1930-1960)”. En el campo de la educación hay aportes de Fanny Añaños-Bedriñana, “¿Qué es la pedagogía y la educación social? Aproximaciones introductorias y conceptuales”; de Hilde Eliazer Aquino López, “Procesos de resignificación de las identidades de un posgrado”; de Celia María Haas, “La interdisciplinarietà en Ivanni Fazenda: construcción de una actitud pedagógica”; y finalmente, el aporte en portugués de Berenice Corsettiy, “Anísio Teixeira e a qualidade da escola: uma análise sobre sua contribuição a questão do rendimento escolar no Brasil”.

Los imaginarios colectivos del bicentenario en tres libros del grupo HISULA-UPTC

*Capitán Rafael Sevilla. Memorias de un oficial del ejército español. Campañas contra Bolívar y los separatistas de América*⁴¹.



En nuestra lectura sobre las memorias del capitán Rafael Sevilla queremos destacar la otra mirada que permite recuperar los imaginarios sociales de la independencia. La historia de los vencidos (en categoría de Walter Benjamín) narrada por un actor del proceso de independencia del lado realista, es la mayor contribución del texto. Precisamente en el bicentenario de la Batalla de Boyacá nos llega la obra que cuenta en primera persona algunos detalles del proceso de la independencia, especialmente el proceso de

la llamada reconquista liderada por Pablo Morillo y Morillo (general del ejército español al servicio del rey Fernando VII, jefe de la Expedición Pacificadora, 1815), es la otra mirada de la historia, la de los vencidos,

.....
41 Cuño y Soto, eds., *Capitán Rafael Sevilla*.

que a la postre siguieron siendo vencedores dado que ese sueño de la independencia fue el ideal imaginado de los criollos, que eran herederos de la tradición hispánica. Es una obra que no solo permite revisar conceptos de la comprensión de la historia de su momento, sino que suscita nuevas lecturas para la historiografía actual. Los vencidos para la historiografía oficial fueron los españoles, pero doscientos años después podemos decir que nos pasó lo que a los romanos con los griegos (con las distancias del caso); cargamos en las alforjas los imaginarios sociales y mentales de la herencia hispana, que se fusionaron con el mestizaje cultural latinoamericano. Cuando Eric Hobsbawm incorpora la tesis de que el derecho del más fuerte pisa el derecho de los pueblos vencidos, hay que recordar que las comunidades indígenas, por ejemplo, siguieron siendo pisoteadas por el derecho del más fuerte heredado de la tradición hispánica, lo cual se reprodujo en el derecho constitucional latinoamericano. A pesar de la independencia, los indígenas siguieron siendo los vencidos, pues se les asimiló a la comunidad imaginada por los libertadores, pero no por las comunidades indígenas. En el caso colombiano, solo se les reconoció como comunidad indígena a partir de la Constitución de 1991.

Walter Benjamín en su tesis VII también nos recuerda que “No hay documento de cultura que no sea al tiempo documento de barbarie”⁴². La independencia suramericana fue construida en una guerra fratricida. Benjamín deconstruye la mirada tradicional de la historia, pues incorpora una nueva visión de los vencidos, no de los vencidos en tal o cual guerra, “sino los que son las víctimas permanentes de los sistemas de dominación [...], pero que terminaron siendo derrotados por los señores”⁴³. También retomamos de Koselleck su enfoque epistemológico, al señalar que “A corto plazo, puede suceder que la historia esté hecha por los vencedores, pero a largo plazo, los logros históricos de conocimiento provienen de los vencidos”.⁴⁴

42 Círculo de Bellas Artes de Madrid, *Atlas Walter Benjamín*, “Barbarie”. <https://www.circulobellasartes.com/benjamin/termino.php?id=25#:~:text=Su%20existencia%20la%20deben%20no,%2C%20al%20tiempo%2C%20de%20barbarie.&text=No%20hay%20ning%C3%BAAn%20documento%20de,al%20tiempo%20documento%20de%20barbarie>.

43 Michael Löw, “El punto de vista de los vencidos en la historia de América Latina. Reflexiones a partir de Walter Benjamín”, *AdVersus. Revista de Semiótica*, año II, n.º 4, 2005. http://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo_lowy.htm

44 Reinhart Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, París: Gallimard / Le Seuil, 1997, 239. (Traducción José Pascual Mora García)

La reedición de una obra casi desconocida para la historiografía latinoamericana (solo dos ediciones la preceden, 1877 y 1903) nos remite a la otra mirada de la historia de independencia, ahora contada por un testigo de excepción, el sobrino del segundo de a bordo del denominado proceso de la reconquista [del imperio español] de [la] América [meridional], en 1815; el capitán Sevilla, sobrino de mi tocayo el almirante Pascual Enrile.

Celebramos la mirada expuesta por los editores Justo Cuño y Diana Soto Arango pues nos permiten poner en la palestra, una vez más, la mirada del proceso de independencia más allá de las visiones míticas y militaristas. Que las historias patrias y nacionales hayan sido “historias tergiversadas, revanchistas y fundadas en un narrativismo mítico” fue casi una necesidad para la construcción de los nacientes Estados nacionales, pero sorprende que lo sigan siendo en el siglo XXI. He aquí la trashed mirada que denuncian los prologuistas.

[...].⁴⁵

El giro decolonial es muy importante para cultivar nuevas actitudes, racionalidades y nuevas subjetividades en aras de superar en los imaginarios sociales la herencia de la dominación. Porque los dominadores de hoy son los mismos que han reproducido la dominación.

Así mismo, el texto enciende la polémica acerca de si la reconquista española emprendida por el pacificador Pablo Morillo fue una guerra civil o una guerra entre Estados; en este sentido, para los prologuistas el proceso fue una guerra entre “españoles americanos contra españoles peninsulares y por tanto, lo que muestra, es el relato más cruento de una guerra civil y las terribles consecuencias del conflicto”⁴⁶. Para Carlos Barrera Martínez,

[...] la Reconquista fue en esencia un conflicto bélico entre Estados. Ya se habían constituido repúblicas tras el juntismo, como ocurrió con la República de Tunja, que había expedido

45 José Pascual Mora García, “Reseña del libro *Capitán Rafael Sevilla. Memorias de un oficial del ejército español. Campañas contra Bolívar y los separatistas de América*”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 22, n.º 34, 2020:341.

46 Cuño y Soto, eds., *Capitán Rafael Sevilla*, 8.

la Constitución republicana de Tunja, la segunda semana de diciembre de 1811. Y se organizaba la Confederación de las Provincias Unidas de la Nueva Granada.⁴⁷

Esta misma tesis es seguida por Isidro Vanegas⁴⁸, para quien la reconquista fue un enfrentamiento entre el bando de los revolucionarios (patriotas) y el de los monárquicos. Aunque no compartimos el término “revolucionarios”, por cuanto es extemporáneo —para la época no existía esa categoría documentalmente para aplicarla al proceso de polarización de fuerzas en la independencia—, la premisa fundamental que sustenta la tesis de que la reconquista es una guerra entre Estados no solo sería sustentada para el caso de la Nueva Granada, pues desde la Constitución de Tunja del 9 de diciembre de 1811, se legitimaba la condición de ciudadanos⁴⁹, sino que también sería válida para el caso de Venezuela, en donde también se había elaborado la Constitución resultado de un proceso constituyente, declarada el 21 de diciembre de 1811, lo cual contribuyó a la construcción del concepto de Estado-nación. El que fueran circunstancialmente españoles o criollos los que integraban los bandos es un asunto colateral a la comprensión mental de la conciencia de Estado-nación, pues, como sabemos, hay que considerar que muchos de ellos no luchaban porque defendieran al rey sino porque fueron obligados por el reclutamiento, la manipulación ideológica, o bien, la inducción religiosa; esto no desvanece el hecho de que fuera una guerra entre Estados, como bien lo ratifica Carlos Barrera Martínez.⁵⁰

Lo que no tiene duda es que una relectura de los imaginarios sociales de las comunidades indígenas debe aclarar que la independencia no significaba lo mismo para los indígenas que para los blancos criollos. Esta premisa explica, en parte, la resistencia de los indígenas a la

47 Carlos Barrera Martínez, “La reconquista española (1816-1819): ¿Una guerra civil o una guerra entre Estados? Emancipación del pueblo granadino y el derecho a la resistencia”, en *La reconquista española: ¿Una guerra civil o una guerra entre estados? Bicentenario 1816-2016*, compilado por C. Barrera, Tunja: Academia Boyacense de Historia, 2017, 131.

48 Isidro Vanegas y Magali Carrillo, *Revolucionarios y realistas en la Provincia de Tunja*, Bogotá: Ediciones Plural, 2020.

49 Jorge Patiño Rojas, *La república de Tunja (1811-1816). Análisis Constitucional*, Tunja: UPTC, Grupos Primo Levi & Grupo Hedure, Universidad de Los Andes-Táchira.

50 La tesis de Barrera Martínez fue también resaltada por Bernd Marquardt, *Ius contra Bellum. La promoción del potencial humano a la paz mediante el derecho público interno e internacional. Recorrido del último milenio*, Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2017.

independencia, exactamente porque no se vieron interpretados como comunidades indígenas. El proyecto independentista es un constructo de las “comunidades imaginadas” de los criollos americanos. Los imaginarios sociales de la independencia y nación que alimentaron los criollos americanos no incluían a las comunidades indígenas, lo cual solo se legitimó jurídicamente con la Constitución de 1991; por ejemplo, los U’Wa o tunebos se aliaron a los españoles⁵¹, pero no porque fueran monárquicos *per se* sino porque el tema de la independencia era algo ambiguo para ellos, que recibieron en abierta contradicción pues los propios criollos eran, a su vez, los esclavistas y los mayordomos de sus tierras y mujeres.

El sueño criollo de la independencia, que se funda en el emergente interés patriótico y nacionalista, le apostaba a la representación colectiva de la nación, imaginario social que fue más o menos homogéneo entre la mayoría de los ideólogos criollos, pero no así entre las castas sociales. Por eso, paradójicamente los naturales, los indígenas, en muchos contextos no fueron defensores de la independencia y sí de la causa realista; el ejemplo más relevante fue Agustín de Agualongo, en Pasto, donde debemos reconocer que el proceso de independencia no reconoció suficientemente la condición social indígena, pues si bien es verdad que desde la Constitución de Tunja (1811) quedaron registrados como ciudadanos todos los mayores de catorce años. “Además, instituyó la educación pública para todos: ‘blancos, indios otra clase de gente (secc. VI), por lo tanto, más igualitaria que todas sus antecesoras’⁵², pero los indígenas siguieron siendo excluidos por las élites de los libertadores. A pesar de que se reconoció la educación para los indios, no se les reconoció su condición como pueblos; requerían que se les respetaran sus costumbres y tradiciones como pueblos. Y, por supuesto, hoy vemos la necesidad de recuperar sus imaginarios sociales, pues tenemos deudas que se siguen incrementando porque todavía se hace una educación aculturada, para

51 Nubia Fernanda Espinosa Moreno, “La cultura política de los indígenas del norte de la provincia de Tunja durante la reconquista española”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, n.º 37, 2010.

52 Jorge Patiño Rojas, *La república de Tunja (1811-1816). Análisis constitucional*, Tunja: Búhos editores, 2019. Véase también José Pascual Mora García, Carlos Barrera Martínez y José del Carmen Correa Alfonso, “Comunidades indígenas en Colombia. Para una comprensión en la historia constitucional. Caso: Constitución de 1991”, *Revista Inclusiones*, vol. 8, n.º extra 4, 2021.

enseñar el arte de la dominación instaurada desde la conquista. Solo ejercicios como los realizados en la UPTC para recuperar una cartilla de lectura en lengua U'wa son ejemplos que debemos reivindicar.

Citaremos un par de trabajos en esta dirección, especialmente a los indígenas de Gámeza, Boavita y El Cocuy, en donde sí son explícitos los documentos para destacar “las tareas que realizaron los indígenas para el ejército realista”⁵³. Esta yuxtaposición cultural entre los ideales republicanos y los realistas obedeció a razones culturales, pero también en parte a su propia cultura de resistencia, pues ambos conceptos eran ajenos a sus tradiciones. Paradójicamente, esa resistencia fue la génesis de la modernidad alternativa que hunde sus huellas en la cultura de resistencia que preservó sus raíces ancestrales. Hoy diríamos que la necesidad de repensar una historia de la independencia debería tener en cuenta esa modernidad alternativa, con la cual deberían ser analizados los grupos étnicos del proceso de independencia. Esta aclaratoria es fundamental sobre todo para intentar comprender por qué algunas comunidades fueron tan reticentes al proceso de la independencia⁵⁴, que, visto desde la óptica de los pueblos indígenas hoy, no ameritaría celebrarse. Este es un aspecto muy importante porque se replantea la revisión de los imaginarios sociales de la independencia, en el caso las comunidades indígenas.⁵⁵

En tercer lugar, el libro del capitán Sevilla devela verdades, recupera imaginarios y potencia mitos más allá de las miradas guerreristas sobre las cuales se construyó la historia patria. En este sentido, hasta la misma explosión del navío San Pedro en las costas de la isla de Margarita, en Venezuela, está revestida de suspicaces aires de la picaresca española. Algunos dejaron entrever que fue una explosión adrede para ocultar que

53 Espinosa Moreno, “La cultura política de los indígenas”, 121.

54 Jairo Gutiérrez Ramos, “Lealtad y disidencia: las rebeliones antirrepublicanas de los indios de Pasto (1822-1824)” (Tesis de doctorado en Historia, Universidad Nacional de Colombia, 2004); *Los indios de Pasto contra la República (1809-1824)*, Bogotá: ICANH, 2007.

55 José Pascual Mora García y José del Carmen Correa Alfonso, “La resistencia indígena: la minga como expresión de los imaginarios sociales y la modernidad alternativa o transmodernidad”, en *Congreso Internacional del Bicentenario de Independencia de Colombia 1819-2019*, Tunja: Auditorio Gabriela Mistral de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, 2019; “La minga como imaginario social. Una mirada a la pedagogía de resiliencia indígena en Colombia”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 22, n.º 35, 2020. <https://doi.org/10.19053/01227238.10355>

las supuestas maravillas que llevaba el navío español eran sacos cargados de plomo, aspecto que recuperan los prologuistas:

Menos aún, cuando debido a la negligencia del propio Enrile, se perdió en una explosión de la santabárbara el navío San Pedro frente a las costas de Margarita, llevándose al fondo del mar 600.000 pesos del ejército, 500.000 pesos de la marina, el tren de artillería de campaña y de plaza, 8.000 fusiles, otras tantas monturas, espadas y pistolas, 8.000 vestuarios completos de paño, útiles de ingenieros, 4.000 quintales de pólvora, bombas, granadas, balas y todos los equipajes de jefes, oficiales, etc. Lenguaraces y liberales españoles contrarios a la expedición de Morillo, esparcieron la noticia de que la explosión había sido una artimaña de los comerciantes gaditanos que embarcaron cofres llenos de plomo y, perdido el navío, exigieron al rey que les resarciera en pesos contantes y sonantes.⁵⁶

Merece especial atención este comentario pues recupera para los imaginarios sociales el tema de la picaresca española, categoría del Siglo de Oro, heredada de la mentalidad española y traspasada a la mentalidad latinoamericana. El pícaro, que Camilo José Cela propone definir como un “tipo humano descarado, apaleado y resignado que vivió en la España de los siglos XVI y XVII rodeado de un ambiente convenientemente hostil”⁵⁷, se verá reflejado en otras obras de la literatura española a lo largo de los siglos hasta nuestros días. Incluso se han realizado estudios sobre el pícaro español en la picaresca criolla⁵⁸ en la cultura latinoamericana⁵⁹. Y podemos argumentar que el texto del capitán Sevilla sugiere segundas lecturas para nuestras herencias mentales, más allá de la mirada guerrerista que siempre se mostró en los textos sobre la independencia. Esa mirada que ridiculiza y acusa a los estamentos existentes, así como la mirada que denuncia la hipocresía de las normas establecidas, y el desajuste entre lo que se ve

56 José Pascual Mora García, *op. cit.*, 2020, 342 – 343.

57 Camilo José Cela, *Nuevas andanzas y desventuras de Lazarillo de Tormes*, Barcelona: Debolsillo, 2019.

58 María Fernanda Rodríguez “Tío Conejo celebra. La picardía criolla se anuncia a ‘viva voz’”. Entrevista a Axel Capriles, psicólogo venezolano”, *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”*, vol. 3, n.º 1, 2010. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/view/698/653>

59 Axel Capriles Méndez, *Comentarios sobre el arquetipo del pícaro en Venezuela*, Caracas: C.G. Jung-Institut, 1982.

y lo que realmente ocurre, es una bondad que la obra nos presenta sin desperdicios. En cuarto lugar, el libro nos sigue aclarando dilemas que la historiografía tradicional no destacó con respecto a la pacificación; por ejemplo, la empresa de la reconquista arrancó mal no solo porque al abordar el contingente militar español, jamás conocido, para recuperar y pacificar las colonias en América, dejaba a la España desprovista ante los peligros y acechos napoleónicos, sino porque el destino final al que se dirigían no era el Río de la Plata (como pudieron constatarlo en alta mar) sino la Costa Firme de Venezuela y la Nueva Granada.

Componían esta formidable expedición los buques de guerra siguientes: navío San Pedro, fragatas Efigenia y Diana, corbeta Diamante, goleta Patriota, barca Geditana, y doce cañoneras desarmadas; y los buques transportes que a continuación se expresan: La Primera, San Ildefonso, El Guatemala, Daoíz, Velarde, Ensayo, Eugenia, Júpiter, Cortes de España, Numantina, La Vicenta, Salvadora, La Palma, Socorro, San Francisco de Paula, Providencia, Héroe de Navarra, San Pedro y San Pablo, La Joaquina, Nueva Empresa, La Empecinada, San Ignacio de Loyola, Los buenos hermanos, La Preciosa, San Fernando, La Apodaca, La Elena, La Venturosa, La Coro, La Pastora, La Gertrudis, La Arapiles, El Águila, La Parentela, La Unión, La Piedad, La Carlota, San José, Segunda Carlota, La Belona, San Enrique, San Andrés y La Alianza... Desde el descubrimiento de América, ninguna tan numerosa había cruzado el Atlántico.⁶⁰

Semejante emprendimiento “quemaba las naves” en un destino final que siempre fue confuso. El propio capitán Sevilla señala que en alta mar fueron sorprendidos con “la infausta noticia de que no íbamos al Río de la Plata, como se había dicho, sino a Costa-Firme. Así lo preceptuaban los pliegos reservados de Su Majestad que se acababan de abrir en aquella altura. General consternación causó esta nueva [...] en la Costa-Firme la guerra se hacía sin cuartel y con salvaje ferocidad”⁶¹. En quinto lugar, queremos destacar la riqueza de la obra para la historia de las mentalidades, los imaginarios y representaciones; guardando todas las distancias, de haberla conocido el maestro Marc Bloch, fundador de la

60 Cuño y Soto, eds., *Capitán Rafael Sevilla*, 25.

61 *Ibíd.*, 27.

Escuela de los Annales, no hubiese escatimado en citas para ilustrar sus ejemplos sobre el tema. Así, por ejemplo, la historia de la cotidianidad en la obra del capitán Sevilla encuentra su propio escenario, cual Rabelais; desde la historia de las enfermedades, de la indumentaria, de las ciudades y pueblos. En particular su reseña sobre la historia del escorbuto, su enfermedad, que en su lenguaje denominaba “bicho”, y que se conocería como el mal de escorbuto; “les manifestó que yo tenía una enfermedad muy conocida en el país con el nombre de *bicho*, la cual consumía en breves días al paciente, si a tiempo no se la curaba por los medios, bastante brutales, que ella indicó. A ellos me sometí, y al siguiente día me encontraba mucho mejor; estaba débil y estropeado, pero con unas ganas de comer extraordinarias”.⁶²

Con respecto a la indumentaria, resultan ser muy importantes sus apreciaciones porque nos permiten leer sus conceptos mentales tanto de la inoperancia de los trajes españoles en Tierra Firme como sus conceptos de la estética; “Todos íbamos de riguroso uniforme, menos muchos soldados que, habiendo perdido su ropa en el navío, llevaban pañuelos en la cabeza, en vez de sombreros. Con el objeto de lucir mis pies andaluces, yo me había puesto unas botas que me oprimían mucho; al llegar, apenas si podía andar. Pero esta incomodidad la olvidé al entrar en la bella ciudad de Caracas. Sus calles, azoteas y balcones, estaban atestados de gente que nos vitoreaba y aclamaba con vivas a España, al Rey y al Ejército”⁶³. Son extraordinarios los aportes para la comprensión del mundo de lo que los griegos llamaban *kalos* (lo bello) y *agathós* (lo bueno).

*La masonería en la independencia americana. Tres siglos de la fundación de la masonería simbólica (1717-2017)*⁶⁴

La historiografía oficial se encargó de negar los aportes de la masonería en los imaginarios colectivos de la independencia. La revisión historiográfica nos permitió observar la reticencia sobre un tema que todavía, en el siglo XXI, el mundo académico sigue desconociendo al restarle importancia a la masonería en el desarrollo del laicismo y la educación laica, como es el caso del aporte de Dámaso Zapata, quien

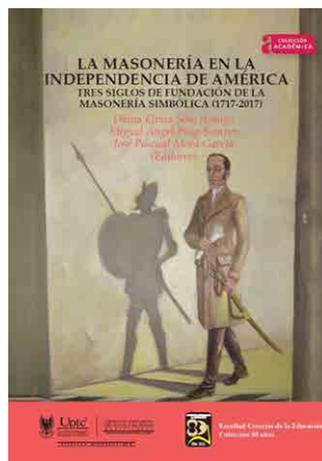
62 *Ibíd.*, 46.

63 *Ibíd.*, 47.

64 Soto Arango, Puig-Samper, Mora García, eds., *La masonería en la independencia de América*.

siendo representante del Consejo Supremo Confederado Grado 33, fue corredactor del Decreto orgánico de noviembre 1 de 1870, que establecía un Sistema Nacional de Educación laica y obligatoria, así como las contribuciones del general boyacense José Santos Gutiérrez Prieto, presidente de los Estados Unidos de Colombia (1868-1870).

La limitación historiográfica fundamental fue la carencia de historiadores científicos de la francmasonería, problema que no solo concierne a la historiografía latinoamericana sino a la de la historia masónica en general. “[...]la historia de la masonería, tanto en el lado masónico como en el ‘profano’, no ha sido escrita por historiadores, sino por aficionados [...] Debido a esta ausencia de auténticos historiadores la francmasonería se encontró durante cierto tiempo entregada fundamentalmente en manos de dos



categorías de escritores: los detractores y los turiferarios; a los que en nuestros días habría que añadir una tercera clase: la de los periodistas y novelistas dados al sensacionalismo fácil y la imaginación desbordada”⁶⁵. En ese sentido, nuestro trabajo es abordado para escudriñar los aportes de las comunidades científicas sobre el tema, preguntándonos por los autores y obras y, sobre todo, por los textos publicados por academias, redes y centros y grupos de investigación. Para cotejar esta premisa acudimos al registro de fuentes publicadas por las editoriales universitarias y grupos de investigación en Colombia y América Latina; en cuanto a las publicaciones periódicas, muy pocas son las revistas científicas destinadas a la difusión del pensamiento masónico, v. gr. *REHMLAC+ -Revista de estudios históricos de la masonería latinoamericana y caribeña plus*⁶⁶.

65 José A. Ferrer Benimeli, *Bibliografía de la masonería. Introducción histórico-crítica*, Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 1974, 17.

66 “La *REHMLAC+* es una revista electrónica, multidisciplinaria y semestral, que nace para la difusión científica en torno a la historia global de las masonerías. Publica artículos de investigación, entrevistas (en particular a experiencias investigativas en tesis), reseñas de actividades académicas, reseñas de publicaciones y semblanzas. Esta revista se edita en la Editorial de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica y se dirige a toda interesada o interesado en la temática, desde miembros de la comunidad académica hasta el público en general. La *REHMLAC+* es una obra bajo licencia Creative Commons y se encuentra

¿Cuáles son los congresos, seminarios, coloquios, *symposium*, seminarios y cátedras libres? En este punto el grupo de investigación la “Ilustración en América Colonial” ILAC de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) ha sido pionero al organizar el Coloquio de Historia de la Ciencias con el tema de “La masonería en la Independencia” (Cartagena, 2014)⁶⁷. ¿Y las tesis doctorales o de maestría sobre el tema? De modo que el rigor científico fue determinante en el este libro, cuya búsqueda dio como resultado los siguientes estudios de los historiadores científicos, incluidos como los capítulos que lo componen, además de dos anexos significativos que se explican por sí mismos: 1. “Masonería e independencia de Hispanoamérica: Miranda y las logias Lautaro”, por José Antonio Ferrer Benimeli, s. j. y 2. “Fray Diego Francisco Padilla y la masonería”, por Fernando Campo del Pozo, agustino recoleto. 3. “Juan Germán Roscio. El masón y civilista de los procesos de independencia en Venezuela”, por José Pascual Mora García, trabajo que fue pensado para el proyecto de investigación Ilustración y Criollos de la independencia. 4. “José Fernández Madrid y Juan Fernández de Sotomayor, masones, intelectuales y próceres en la formación de la nación colombiana”, por Jairo Solano Alonso. 5. “Facetas insospechadas de José Mejía Lequerica”, por Carlos Paladines Escudero. Anexos: “La Serenísimas gran Logia Nacional de Colombia, con sede en Cartagena de Indias y su influencia en el medio social”, por Ildelfonso Baldiris Silva. Reseña. “IX Coloquio de historia social y de las ciencias: ‘la masonería en la independencia americana’. Cartagena de Indias - Santa Cruz de Mompox, 20 al 23 de marzo de 2014”, por Diego Eduardo Naranjo Patiño.

Debo señalar que la obra fue presentada en diversas instituciones para dar cuenta de un imaginario históricamente satanizado con prejuicios medievales. En nuestro caso abrimos la discusión para el debate necesario, para no seguir siendo parte de las tendencias que practican el discurso silenciado.

indizada o resumida en SciELO, Red ALyC, DOAJ, Latindex-Directorio, UCRIndex, ERIH PLUS, Dialnet, Actualidad Iberoamericana, REDIB, MIAR, BASE, EBSCO, SIIDCA, Kérwá, CiteFactor, DSpace, Sherpa/Romeo, REDIAL, AmeliCA e Hispana”. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rehmlac>

67 José Pascual Mora García, “Cartagena de Indias - Colombia. IX Coloquio de historia social y de la ciencia. Grupo de investigación la Ilustración en la América Colonial - Ilac. Influencia de la masonería en los procesos de independencia”, *Heurística*, n.º 17, 2014.

*La Independencia Americana*⁶⁸

En esta obra, cuya edición estuvo a cargo de la doctora Diana Soto Arango y el equipo de investigadores integrado por Sandra Bernal, William Pacheco, Yules Espinosa, Liliana Paternina y Beatriz Perello, se propuso decantar la presencia de los imaginarios sociales de la independencia en la comprensión del discurso escolar de algunos colegios en la región cundiboyacense.

Son muchas las inquietudes que despierta este libro, especialmente en su trabajo comparado sobre los manuales escolares en España y Colombia. Esta línea de investigación —que nació en Francia, en España es liderada por Gabriela Ossenbach en la UNED⁶⁹ y en Colombia por el grupo HISULA—, se convierte en una referencia que pasará a formar parte de la historia de los manuales escolares. En efecto, sus antecedentes se remontan al proyecto Emmanuelle (París) y al proyecto Manes (España), como fuentes para abordar la historia de los manuales escolares. Los manuales escolares encarnan el “utillaje mental” de la época en la cual aparecieron, y nos permiten hurgar en los imaginarios sociales que potencian; “aparecen reflejados, como espacio de memoria, los contenidos que transmite en cada época la educación formal, el imaginario social de la comunidad en que circula y los métodos que constituyen el arte docente que implica sus usos didácticos”⁷⁰. Por eso, los manuales son la fuente primaria en donde anidan los imaginarios sociales en la escuela⁷¹. La memoria textual revisada en los manuales escolares sirvió para la construcción de la nación, por eso



68 Soto Arango, ed., *La Independencia Americana*.

69 Gabriela Ossenbach Sauter, “Educación y procesos de emancipación en América Latina. A propósito del bicentenario de las independencias americanas”, *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, n.º 29, 2010.

70 Agustín Escolano Benito, “Sobre la construcción histórica de la manualística en España”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 13, n.ºs 29-30, 2001: 13.

71 Julia Barco Rodríguez, “Imaginarios de los docentes de educación artística en instituciones educativas distritales de la localidad de Engativá”, *Praxis Pedagógica*, vol. 7, n.º 8, 2007.

“La memoria textual en la cultura pedagógica de La Grita nos permitió indagar la forma como el proyecto educativo contribuyó a la conformación del proyecto de Estado-nación en el siglo XIX”⁷² El utillaje mental lo definen las nociones que tiene una sociedad sobre las cantidades, los números y las cifras, sobre el tiempo y el espacio. Pero el utillaje también es definido por las formas de la cotidianidad: la higiene, la alimentación, los modos de vida, las creencias, los mitos, las cosmologías, los rituales, los símbolos, cambiantes según las épocas y los medios sociales.

Es una obra para abordar los imaginarios sociales en la escuela, no solo por lo que dice sino por lo que deja decir, es decir, por los discursos que pueden elaborarse de las mismas conclusiones. Es una obra enunciativa que aborda el verdadero impacto de los imaginarios sociales de los diversos discursos que se anidan en torno al tema de la independencia. El trabajo sugiere nuevas lecturas, entre las que cabe preguntarse el porqué del desinterés de los *millennial* y las nuevas generaciones por el discurso de la independencia, tema que además plantea nuevos retos a la historia de las mentalidades. No puede ni debe realizarse una lectura lineal de los resultados, sino que proponemos dejar abiertas las lecturas transversales de los resultados, que incluso nos permite preguntarnos si acaso lo que está en tela de juicio no son las faltas a las normas de ortografía de la historia oficial, sino las mismas normas de la historia tradicional.

En síntesis, nos gustaría destacar tres ideas-fuerza de gran significación del trabajo: 1. Logra demostrar que los imaginarios sociales tienen en los manuales escolares un punto de entronque entre lo social y las memorias colectivas. Es un aporte significativo que sugiere la construcción de los imaginarios sociales contrahegemónicos ante el maridaje del pensamiento “anglobalizado”. 2. Destaca la ambigüedad del término *independencia*, demostrando que la independencia americana es un proceso que se inicia con la independencia de los EE. UU., y se continúa con el proceso de independencia hispanoamericana. Dos contextos y dos miradas, España y Colombia, nos permiten diagnosticar el criterio ambivalente de la interiorización de los imaginarios sociales

.....
72 José Pascual Mora García, “La memoria textual en la cultura pedagógica. Caso, La Grita, cantón de la antigua provincia de Mérida de Maracaibo. Venezuela”, *Acción Pedagógica*, vol. 13, n.º 2, 2004:228.

que determinan la construcción de la nación. Por otra parte, el trabajo evidencia la ausencia de los imaginarios científicos, como la Expedición Botánica, así como un tratamiento de los acontecimientos históricos con criterios historiográficos críticos y actualizados. 3. La eliminación de la enseñanza de la historia en Colombia, por casi veinte años, tiene consecuencias notorias. Como dice Corinne Enaudeau⁷³, si los imaginarios sociales de la nación se nutren de la emoción; la ausencia de la memoria nacional y los imaginarios de la nación minan esa conciencia nacional.⁷⁴

Proyecto de investigación “Científicos criollos e independencia de la Nueva Granada. Del virreinato a la Gran Colombia, 1808 a 1819”⁷⁵

Desde que propuso el proyecto de investigación, Diana Soto Arango programó estudiar los imaginarios sociales, en este caso, los imaginarios políticos-educativos de los científicos criollos: “¿Cuál fue el discurso político-educativo de los científicos criollos ilustrados en la independencia americana y que orientaron hacia un nuevo imaginario de nación desde la identidad geográfica, territorial y local para contraponer la exclusión (administrativa-política) de los ‘naturales americanos’ en las políticas de la metrópoli española?”⁷⁶ Lo interesante del proyecto de investigación es que no se queda en la recuperación de los imaginarios políticos y culturales de los grandes relatos, ni tan solo de la historia de las ideas sino que profundiza su estudio en los sectores sociales. El discurso de los científicos criollos en el proceso de emancipación lo conecta con lo social, lo fusiona con la recuperación de los imaginarios de la mentalidad educativa, revisando los discursos subterráneos en donde se anidó ese imaginario revolucionario que sirvió para la emancipación. Por eso su trabajo da cuenta de la emergencia de la mentalidad educativa, de la polarización de los paradigmas dominantes herederos de la Colonia

73 Corinne Enaudeau, *La paradoja de la representación*, Buenos Aires: Paidós, 1999.

74 Una primera versión del texto fue publicada en 2017 y a la presente reescritura se le han incorporado nuevos conceptos críticos. Cfr. José Pascual Mora García, “Reseña de libro: *La Independencia Americana: Textos, enseñanza e imaginarios escolares en España y Colombia*”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 19, n.º 28, 2017: 274. <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA587261970&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01227238&p=IFME&sw=w>

75 Diana Elvira Soto Arango, “Proyecto de investigación. Científicos criollos e Independencia de la Nueva Granada. Del virreinato a la Gran Colombia, 1808 a 1819”, *Revista de historia de la educación Latinoamericana*, vol. 14, 2010: 330. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382010000100016 (Consultado en febrero de 2020)

76 *Ibíd.*

con el paradigma emergente de la Ilustración. Da cuenta del discurso de Francisco Moreno y Escandón como el máximo representante del paradigma emergente, pero también del maestro Vallecilla, quien impuso sanción por enseñar la física de Newton. El proyecto buscó reencontrarse con el desiderátum de la nación imaginada, esa nación que más que sueño de los indígenas y de los afros, fue el sueño de los criollos. Por eso conecta su discurso para reconocer en los criollos los sujetos con características propias que estaban configurados en grupos y redes de poder, y descubrir el hilo conductor que promovía lo económico, lo político, lo social y lo educativo en la construcción de la nación. Así se reencontró con la masonería, con las sociedades de amigos, con las sociedades patrióticas, y los personajes singulares de la historia menuda. Quizá este fue el entronque con los trabajos ulteriores para trabajar las maestras afrodescendientes, indígenas, barriales, y las más vulnerables.

A manera de conclusión:

1. El trabajo introduce la posibilidad de hacer no solo una mirada desde los imaginarios sociales del bicentenario, sino que introduce la posibilidad de la deconstrucción de los imaginarios sociales que históricamente han sido reproducidos por la historiografía oficial.
2. Tomando como referencia la productividad académica del grupo HISULA, se toman tres referentes para el estudio de los imaginarios sociales en el interior de su comunidad científica. En ese sentido, se asumieron como referencia la manifestación de su comprensión en varios eventos del Centro Internacional Vendimia, tres libros y un proyecto de investigación.
3. Y, finalmente, lo más interesante del presente estudio lo sintetizamos en el aporte que hace el grupo HISULA en propiciar miradas laterales y no solo líneas sobre el tema de los imaginarios sociales del bicentenario.

Bibliografía

Baczko, Bronislaw, *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1991.

- Baeza, Manuel A., *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Concepción (Chile): Red Internacional del Libro, 2000.
- Barrera Martínez, Carlos, coord., *Constitucionalismo en la Primera República Granadina (1811-1815)*. Tunja: Academia Boyacense de Historia, 2018.
- Barrera Martínez, Carlos, “La reconquista española (1816-1819): ¿Una guerra civil o una guerra entre Estados? Emancipación del pueblo granadino y el derecho a la resistencia”, en *La reconquista española: ¿Una guerra civil o una guerra entre Estados? Bicentenario 1816-2016*, compilado por C. Barrera, 119-172. Tunja: Academia Boyacense de Historia, 2017.
- Barco Rodríguez, Julia Margarita, “Imaginarios de los docentes de educación artística en instituciones educativas distritales de la localidad de Engativá”, *Praxis Pedagógica*, vol. 7, n.º 8, 2007: 30-45.
- Capriles Méndez, Axel, *Comentarios sobre el arquetipo del pícaro en Venezuela*. Caracas: C.G. Jung-Institut, 1982.
- Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets, 2007.
- José Cela, Camilo, *Nuevas andanzas y desventuras de Lazarillo de Tormes*. Barcelona: Debolsillo, 2019.
- Campo del Pozo, Fernando, “Fray Diego Francisco Padilla y la masonería”, *Ciudad de Dios. Revista agustiniana*, vol. 229, n.º 3, 2016: 681-705.
- Círculo de Bellas Artes de Madrid, *Atlas Walter Benjamín, “Barbarie”*. <https://www.circulobellasartes.com/benjamin/termino.php?id=25#:~:text=Su%20existencia%20la%20deben%20no,%2C%20al%20tiempo%2C%20de%20barbarie.&text=No%20hay%20ning%C3%BAn%20documento%20de,al%20tiempo%20documento%20de%20barbarie>
- Cuño Bonito, Justo y Diana Soto Arango, eds., *Capitán Rafael Sevilla. Memorias de un oficial del ejército español. Campañas contra Bolívar y los separatistas de América*. Tunja: Editorial UPTC / Sevilla: Editorial Renacimiento, 2019.

- Del Solar Guajardo, Felipe, “Secreto y sociedades secretas en la crisis del Antiguo Régimen. Reflexiones para una historia interconectada con el mundo hispánico”, *REHMLAC-Revista de estudios históricos de la masonería latinoamericana y caribeña*, vol. 3, n.º 2, 2011: 133-156.
- Derrida, Jacques, *El tiempo de una tesis: deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A ediciones, 1997.
- D’Ors, Eugenio, *Grandeza y servidumbre de la inteligencia*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1919.
- Durand, Gilbert, *Las estructuras antropológicas del imaginario. Introducción a la arquetipología general*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Enaudeau, Corinne, *La paradoja de la representación*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- Escolano Benito, Agustín, “Sobre la construcción histórica de la manualística en España”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 13, n.º 29-30, 2001: 11-24.
- Espinosa Moreno, Nubia. “La cultura política de los indígenas del norte de la provincia de Tunja durante la reconquista española”, *Anuario Colombiano Historia Social y de la Cultura*, n.º 37, 2010: 121-148.
- Ferrer Benimeli, José A., *Bibliografía de la masonería. Introducción histórico-crítica*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 1974.
- Ferrer Benimeli, José A., “Masonería e Independencia de Hispanoamérica: Miranda y las logias Lautaro”, en *La masonería y la independencia de Hispanoamérica. Tres siglos de fundación de la masonería simbólica (1717-2017)*. Tunja: Editorial UPTC, 2018.
- Gutiérrez Ramos, Jairo, “Lealtad y disidencia: las rebeliones antirrepúblicas de los indios de Pasto (1822-1824)”. Tesis de doctorado en Historia, Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- Gutiérrez Ramos, Jairo, *Los indios de Pasto contra la República (1809-1824)*. Bogotá: ICANH, 2007.
- Hobsbawm, Eric J., *Sobre la historia*. Barcelona: Editorial Crítica, 2008.

- Koselleck, Reinhart, *L'expérience de l'histoire*. París: Gallimard / Le Seuil, 1997.
- Le Goff, Jacques, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Altaya, 1995.
- López-Pedraza, Rafael, *Ansiedad Cultural*. Caracas: Festina Lente, 2001.
- López-Pedraza, Rafael, *Sobre héroes y poetas*. Caracas: Festina Lente, 2002.
- López-Pedraza, Rafael, *Eros y Psique. La mutua herida de amor vía hacia la plenitud*. Caracas: Festina Lente, 2003.
- López-Pedraza, Rafael, *Artemisa e Hipólito: mito y tragedia*. Caracas: Festina Lente, 2005.
- Löw, Michael, “El punto de vista de los vencidos en la historia de América Latina. Reflexiones a partir de Walter Benjamín”, *AdVersus. Revista de Semiótica*, año II, n.º 4, 2005: 1-6. http://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo_lowy.htm
- Marquardt, Bernd, *Ius contra Bellum. La promoción del potencial humano a la paz mediante el derecho público interno e internacional. Recorrido del último milenio*. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2017.
- Ministerio de Educación Nacional, “Enseñanza de la historia de Colombia será obligatoria y continuará integrada a las Ciencias Sociales”, 19 de enero de 2018. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-364957.html?_noredirect=1
- Mora García, José Pascual, “Reseña del libro *Capitán Rafael. Memorias de un oficial del ejército español. Campañas contra Bolívar y los separatistas de América*”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 22, n.º 34, 2020: 341-344.
- Mora García, José Pascual, “Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo”, *Revista Historia de la Educación Colombiana*, vol. 22, n.º 22, 2019: 39-66. DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.192222.51>

- Mora García, José Pascual, “Los masones en la construcción simbólica de la nación venezolana (del estado protonacional a la conformación del estado nación decimonónico)”, en *La construcción de la nación Iberoamericana. Siglos XIX a XXI. “Conceptos y métodos para la historia y la construcción de la Nación”*, editado por Diana Soto Arango, Justo Cuño Bonito, Tomás Uribe y Olga Acuña, 159-178. Tunja: Vendimia, Hisula-UPTC- Rudecolombia, 2010.
- Mora García, José Pascual, “La masonería en Miranda, Mutis y Zea (para la historiografía de la francmasonería latinoamericana)”, *Revista Historia de la Educación Colombiana*, vol. 19, n.º 19, 2016.
- Mora García, José Pascual, “Cartagena de Indias - Colombia. IX Coloquio de historia social y de la ciencia. Grupo de investigación la Ilustración en la América Colonial - Ilac. Influencia de la masonería en los procesos de independencia”, *Heurística*, n.º 17, 2014: 309-312.
- Mora García, José Pascual, “La memoria textual en la cultura pedagógica. Caso, La Grita, cantón de la antigua provincia de Mérida de Maracaibo. Venezuela”, *Acción Pedagógica*, vol. 13, n.º 2, 2004: 228-236.
- Mora García, José Pascual y José del Carmen Correa Alfonso, “La resistencia indígena: la minga como expresión de los imaginarios sociales y la modernidad alternativa o transmodernidad”, en *Congreso Internacional del Bicentenario de Independencia de Colombia 1819-2019*. Tunja: Auditorio Gabriela Mistral de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, 2019.
- Mora García, José Pascual y José del Carmen Correa Alfonso, “La minga como imaginario social. Una mirada a la pedagogía de resiliencia indígena en Colombia”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 22, n.º 35, 2020: 163-180. <https://doi.org/10.19053/01227238.10355>
- Mora García, José Pascual, Diana Elvira Soto Arango, y José Rubens Lima-Jardilino, “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA (1994-2015)”, *História*

da Educação, vol. 21, n.º 51, 2017: 351-375. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66357>

- Mora García, José Pascual, Carlos Barrera Martínez y José del Carmen Correa Alfonso, “Comunidades indígenas en Colombia. Para una comprensión en la historia constitucional. Caso: Constitución de 1991”, *Revista Inclusiones*, vol. 8, n.º extra 4, 2021: 470-487.
- Moscovici, Serge, *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul, 1979.
- Naranjo Patiño, Diego Eduardo, “Diplomado en pedagogías e interculturalidad. Resguardo unido U’wa, agosto de 2017”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol.19, n.º 29, 2017: 339-341.
- Ocampo López, Javier, *El cura Juan Fernández de Sotomayor y Picón y los catecismos de la Independencia*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2010.
- Ossenbach Sauter, Gabriela, “Educación y procesos de emancipación en América Latina. A propósito del bicentenario de las independencias americanas”, *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, n.º 29, 2010: 23-33.
- Patiño Rojas, Jorge, *La república de Tunja (1811-1816). Análisis Constitucional*. Tunja: UPTC, Grupo Primo Levi & Grupo Hedure / Universidad de Los Andes-Táchira, 2021.
- Pintos, Juan Luis, “Construyendo realidad(es): los imaginarios sociales”, *Realidad*, n.º 1, 2001: 7-24.
- Randazzo, Francesca, “Los imaginarios sociales como herramienta”, *Imagonautas*, vol. 2, n.º 2. 2012: 77-96.
- Ricoeur, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta, 2003
- Rodríguez, María Fernanda, “Tío Conejo celebra. La picardía criolla se anuncia a ‘viva voz’. Entrevista a Axel Capriles, psicólogo venezolano”, *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”*, vol. 3, n.º 1, 2010. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/view/698/653>

Soto Arango, Diana Elvira, ed., *La Independencia Americana: Textos, enseñanza e imaginarios escolares en España y Colombia*. Tunja: –Editorial UPTC, 2016.

Soto Arango, Diana Elvira, Diego Eduardo Naranjo Patiño y Juan Guillermo Mansilla, “Instrucción Popular, misiones católicas y territorios escolares en Colombia. 1870-1907”, *Opción*, n.º 89-2, 2019: 277-313.

Soto Arango, Diana Elvira, Miguel Ángel Puig-Samper, José Pascual Mora García, eds., *La masonería en la independencia de América. Tres siglos de fundación de la masonería simbólica (1717-2017)*. Tunja: Editorial UPTC, 2018.

Soto Arango, Diana Elvira, “Proyecto de investigación. Científicos criollos e Independencia de la Nueva Granada. Del virreinato a la Gran Colombia 1808 a 1819”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol.14, 2010: 291-336.

Soto Arango, Diana Elvira, *Mutis, educador de la élite neogranadina*. Tunja: Rudecolombia/UPTC, 2005.

Soto Arango, Diana Elvira y Armando Martínez Moya, *La construcción de la Nación Iberoamericana. Siglos XIX-XX. “Comparaciones y conexiones”*. Tunja: UPTC-Rudecolombia-Hisula, 2013.

Soto Arango, Diana, *Francisco Antonio Zea, un criollo ilustrado*. Madrid: Doce Calles, 2000.

Subercaseaux, Bernardo, “Tiempo nacional e integración: etapas en la construcción de la identidad nacional chilena”, en *Relatos de nación. La construcción de las identidades nacionales en el mundo hispánico*, editado por Francisco Colom González, 647-661. Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2005.

Vanegas, Isidro y Magali Carrillo, *Revolucionarios y realistas en la Provincia de Tunja*. Bogotá: Ediciones Plural, 2020.

Fuentes institucionales.

Ministerio de Educación Nacional, Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017, https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-364957.html?_noredirect=1

Metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La historia social de las instituciones educativas: aspectos teóricos y metodológicos

Claudia Figueroa¹

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - HISULA
<https://orcid.org/0000-0003-4185-2923>

Marlén Rátiva Velandia²

Secretaría de Educación de Bogotá – HISULA
<https://orcid.org/0000-0002-7790-6199>

Introducción

Partir del referente histórico y metodológico de la historia social y de las instituciones educativas en el marco global institucional ha sido el trabajo realizado en los grupos y líneas de investigación, como el grupo de Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana del Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC - RUDECOLOMBIA, el cual ha abordado diversas problemáticas en las que relaciona la realidad educativa con propuestas investigativas que construyen una mirada desde el horizonte institucional, el desarrollo de las ciencias de la educación, los imaginarios escolares, la práctica pedagógica y las dinámicas de las regiones, entre otras.

En este capítulo se abordará la historia de la educación y de las instituciones, las ciencias de la educación, contexto de la historia social y de la educación en Colombia.

-
- 1 Posdoctorado internacional en Investigación Cualitativa. Perú-Colombia. Doctora en Ciencias de la Educación - UPTC. Magíster en Historia - UPTC. Especialización en Gestión Educativa-UNIPAMPLONA. Licenciada en Ciencias Sociales - UPTC. Psicología- Politécnico Gran Colombiano. Docente investigadora Grupo de Investigación HISULA - UPTC, (Categoría Asociado Minciencias). Catedrática de la Escuela Superior de Administración Pública - ESAP, Territorial Boyacá-Casanare. claudiafig2@hotmail.com/claudia.figueroa01@uptc.edu.co
 - 2 Doctora en Ciencias de la Educación de la UPTC - RUDECOLOMBIA, posdoctorado en la Universidad Federal de Ouro Preto (Brasil). Profesora Secretaría de Educación de Bogotá y Universidad Distrital Francisco José de Caldas e integrante del grupo de investigación HISULA (Categoría A Minciencias). Investigadora junior. marave01@gmail.com

Historia de la educación y de las instituciones educativas

La historia de la educación y de las instituciones educativas surge de los estudios de diferentes corrientes de pensamiento que se han preocupado por el desarrollo de un sistema educativo que responda a las necesidades y exigencias del mundo moderno para contribuir a la construcción de la sociedad y a la consolidación del Estado nación.

En el campo de las teorías e instituciones contemporáneas de la educación se ha avanzado muchísimo, y varios estudios dan cuenta de que las instituciones educativas, desde el siglo XVIII, resaltan el papel de los valores humanos, dando gran importancia a la naturaleza, la fe, el progreso y la educación.

Se deben tener en cuenta los avances de una época tan significativa para la humanidad en términos de la consolidación de las naciones y la herencia educativa; en cuanto a teorías que desde los siglos XVIII y XIX han influido en la construcción de un pensamiento educativo a partir de los planteamientos de Juan Jacobo Rousseau con la obra *Emilio, o De la educación*³, en la que plasmó que la educación se “[...]caracterizaba por la experimentación a través de lo sensorial y la observación de la naturaleza; el tutor debía generar interés a través de preguntas o de la observación [...] buscar las respuestas y así generar curiosidad y gusto”.⁴

A su vez, los aportes de Johann Heinrich Pestalozzi, quien siguió principios de Rousseau sobre la base de una pedagogía social, una educación elemental para el pueblo mediante el método por descubrimiento, apoyado en la intuición y la sabiduría humana; es una educación dada en lo intelectual, el trabajo manual y el desarrollo desde los valores, el goce, la diferencia, la paz y la armonía.

De otra parte, tenemos a Johann Friedrich Herbart, el primero en proponer una pedagogía científica fundamentada en la filosofía y en la psicología, que se basa en la realidad educativa conforme a conceptos universales. El fin de la educación lo dividió en “fines de elección (no del

3 Jean-Jacques Rousseau, *Emilio, o De la educación*, Madrid: Alianza editorial, 1998.

4 Marlén Rátiva Velandia, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010” (Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017), 53.

educador, ni del niño, sino del hombre futuro) y en fines de moralidad”⁵. Además, organizó la teoría de los pasos formales desde las teorías didáctico-tecnológicas y desde la teoría del aprendizaje, afectando a la enseñanza para construir una ciencia de la educación o una pedagogía científica.⁶

Las teorías educativas continuaron avanzando con los planteamientos de teorías modernas sobre pedagogías de la generación que hereda la Ilustración y que condicionan nuevos elementos para estructurar cambios sociales. A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, con los postulados del filósofo John Dewey, se identificó un avance en la educación desde el experimentalismo y el científicismo, y las teorías y los métodos de la Escuela Nueva, en la que se hace una sistematización sobre la base del vitalismo; su preocupación fue la de generar cambios en la educación de los jóvenes para que desde la escuela se proyectara una nueva sociedad, más justa y equitativa.

Para Emilia Domínguez⁷, la Escuela Nueva se convirtió en un movimiento pedagógico para renovar la educación; sirvió como referente significativo en la constitución de las instituciones y la formación de maestros, por eso, primero apareció en Inglaterra para crear nuevos horizontes educativos, luego en Francia, Alemania, Bélgica, Italia y Suiza a partir de 1880. Se resalta la escuela de Abbotsholme creada en 1889 por Cecil Reddie en una propiedad rural inglesa, como soporte de la escuela para la vida, desde un pequeño mundo real y práctico que puso a los alumnos en contacto con la naturaleza y la realidad de las cosas, y donde no solo se enseñó la teoría de los fenómenos sino también sus prácticas. Esta concepción se extendió a Gran Bretaña gracias a la Escuela de Bedales fundada en 1893 por John H. Badley y de allí pasó a otros países.

5 Juan Federico Herbart, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Madrid: Espasa Calpe, 1935, 95.

6 Emilia Domínguez Rodríguez, “Las primeras teorías de la modernidad pedagógica”, en *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, coordinado por Antoni J. Colom et al., Barcelona: Editorial Ariel., 2005.

7 Emilia Domínguez Rodríguez, “El experimentalismo y el científicismo de Dewey: las teorías y métodos de la Escuela Nueva”, en *Teorías e instituciones contemporáneas*, op. cit.

De ahí sobrevinieron las Escuelas del Trabajo de Kerchensteiner y el Plan Dalton, el sistema Winnetka y el sistema de Unidades didácticas de Morrison, base del trabajo de proyectos o unidades de trabajo como experiencias integradas en Europa, los cuales se concretaron en realizaciones metodológicas mediante la difusión del método Montessori y del método de Decroly con los centros de interés y la enseñanza globalizada, creados por médicos de concepción vitalista desde la vida, el desarrollo y la vida social. Gracias a ello se organizó, en 1921, la Liga Internacional de la Escuela Nueva, con principios de formación desde la organización en general de las instituciones, la vida intelectual, la organización de los estudios, la educación social, la educación artística y moral, y la educación para la paz, que luego se expandió a todos los continentes.

En este sentido, la historia de la educación se convirtió en un conjunto de relaciones que influye directamente sobre las diversas instituciones de la sociedad y específicamente sobre la educación. Por esta razón, no se puede ignorar el desarrollo histórico y sus repercusiones. Al respecto, Lorenzo Luzuriaga, afirma:

Vemos así cómo la educación está influida por un conjunto de factores de todo género. Pero, a su vez, la educación influye también en todos ellos. Siempre, en efecto, que se ha querido realizar o consolidar un cambio esencial en la vida de la sociedad o del Estado, se ha acudido a la educación para ello.

[...]

Así se establece en suma un movimiento de acción y reacción entre la sociedad y la educación, y entre ésta y la cultura, que dan continuidad y estabilidad a la historia de los pueblos.⁸

Esta es la perspectiva desde la que se estudia la historia de la educación, por su impacto en el tiempo pasado, presente y futuro, haciendo referencia a un periodo crucial que marcó un hito en el pensamiento ilustrado, en las instituciones, en los aportes de algunos pensadores que incidieron en la pedagogía, los docentes y que, según Escudero, “[...] la figura del profesor ha sido objeto de reflexión y análisis desde los tiempos

8 Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires: Editorial Losada, 1967, 14-15.

más remotos del pensamiento pedagógico”⁹, realizando a Quintiliano, San Clemente de Alejandría, San Agustín, Santo Tomás o Juan Luis Vives, además de reconocer que es a partir de la Pedagogía Experimental que la figura del docente se ha estudiado desde un enfoque empírico.

La tendencia es reconocer los méritos y la excelencia del trabajo de los profesores en su propio nivel de enseñanza, sin que su promoción profesional o salarial tenga que depender del cambio de nivel de enseñanza. Sin embargo, siguen existiendo distintos programas de formación, con contenidos curriculares diferenciados en Alemania, España y Finlandia.¹⁰

En lo referido a las instituciones, se observan los aportes significativos de Fernández, cuando señala:

Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual.¹¹

Además, uno de los aspectos fundamentales del sistema educativo en cuanto a la organización corresponde a las instituciones escolares, como lo señala Laeng en los escritos de Durkheim al mencionar que “las instituciones pedagógicas de determinada sociedad en determinada época, [...] forman parte de un sistema general, cuyo espíritu refleja, y cuyas necesidades están llamadas a satisfacer”¹² las necesidades, atender las exigencias de las comunidades, generar diversas dinámicas, representar colectivamente a la población, entre otros.

9 Juan Manuel Escudero Muñoz, “La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales”, en *La investigación pedagógica y la formación de docentes*, vol. 1, Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 1980.

10 José Manuel Esteve, “Las profesiones docentes”, en *Pedagogía y educación ante el siglo XX*, coordinado por Julio Ruiz y Gonzalo Vázquez, 679, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2005.

11 Lidia M. Fernández, *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires: Paidós, 2001.

12 Mauro Laeng, *Vocabulario de pedagogía*, Barcelona: Herder, 1982, 277.

Las primeras formas de organización pedagógica están determinadas por el concepto de escuela; según Dewey, como institución social, es una “forma de vida en comunidad”¹³ que permite construir en sociedad lo que desde allí mismo se establece. Por tanto, dice el autor que la educación no puede centrarse en el estudio de las ciencias (estudio de la naturaleza) porque “la naturaleza no es en sí misma una unidad; la naturaleza en sí es un número de diversos objetos en el espacio y en el tiempo, y toda tentativa para hacer de ella el centro del trabajo es introducir un principio de dispersión más que de concentración”¹⁴. Por ende, es a través de las instituciones de la educación que se ha permitido tener elementos comunes que van de la mano con la ciencia.

Las ciencias de la educación

La educación pertenece a la categoría de la acción, a la pedagogía, a la reflexión, por lo que es imposible separarlas, pues la una y la otra son las dos caras de un mismo proceso, es así como en 1879, Alexander Bain, publicó un libro sobre metodología de la enseñanza, bajo el título de ciencias de la educación, según él, la ciencia de la educación, es el estudio científico de un arte, el de enseñar, ya que esta ciencia tiene por objeto hacer adquirir conocimientos.¹⁵

La pedagogía fue una fortaleza de las instituciones educativas, a pesar de la polémica sobre si la pedagogía es una ciencia o no; en este sentido los estudios que se hacen tienen relación con la dinámica de la historia de la educación; para John Dewey “[...] el estudio de las ciencias es educativo, en cuanto expone los materiales y los procesos que han hecho de la vida social lo que es”¹⁶. También hizo referencia a la ciencia afirmando que la ciencia se entiende como “[...] conocimiento que es el producto de los métodos de observación, reflexión y comprobación

.....
13 John Dewey, *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, Buenos Aires: Editorial Losada, 1948, 59.

14 *Ibíd.*

15 *Ibíd.*

16 John Dewey, *La experiencia y la naturaleza*, México: Fondo de Cultura Económica, 1948, 65.

que se adoptan deliberadamente para obtener una materia establecida y asegurada”¹⁷, produciendo cambios, interpretaciones y conocimiento.

Ello hace que se logre el progreso social de las disciplinas, tal es el caso de la Psicología, la Biología, la Filosofía, las Ciencias Sociales, las Ciencias Pedagógicas y las Ciencias Humanas. Pero, a la vez, en su formación aparecen los modernos métodos de investigación que van de la mano con la pedagogía experimental y la educación comparada, los métodos pedagógicos con la didáctica como elemento común, las orientaciones escolares y la formación de personas capacitadas para desempeñarse en el sistema educativo.

[...] el avance de la psicología, de los métodos industriales y del método experimental en la ciencia hace explícitamente deseable y posible otra concepción de la experiencia. Esta teoría reafirma la idea de los antiguos de que la experiencia es primordialmente práctica, no cognoscitiva; algo relativa al hacer. Pero la antigua teoría se ha transformado al comprender que el hacer puede ser dirigido de modo que pueda recoger en su propio contenido todo lo que sugiere en pensamiento y convertirse así en un conocimiento seguramente comprobado, la experiencia deja de ser empírica y llega a ser experimental.¹⁸

Dewey analizaba el problema educativo en toda su amplitud y complejidad, por la explícita llamada a algunos principios-valores que todavía hoy están en el centro del debate pedagógico, por ejemplo, el llamamiento a valorar el método de inteligencia creativa sobre la base del principio de la investigación (y por lo tanto de la ciencia) y el destinado a promover un incremento, simultáneamente ideal y operativo, del principio de la democracia, lo que demuestra a través de sus obras.

En cuanto a la cultura intelectual, Dewey considera que empieza con los hombres y se proyecta hacia la sociedad como producto de sus esfuerzos para que impacten en el futuro, de esta manera “la cultura

.....
17 John Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.

18 *Ibíd.*, 294.

también es algo personal; es el cultivo para la apreciación de las ideas y el arte y los amplios intereses humanos”.¹⁹

De acuerdo con lo anterior, este aspecto incidió en el reconocimiento de los aportes pedagógicos, investigativos y el patrimonio histórico-cultural de las instituciones dedicadas a los estudios etnográficos, arqueológicos, antropológicos y del conocimiento de la lengua castellana, la cultura americana y colombiana; como es el caso de la Escuela Normal Superior y sus Institutos Anexos.

En este sentido, según Murdock, lo anterior no era ajeno a lo que estaba sucediendo en el mundo, en los años cuarenta del siglo XX, al expresar que:

La década pasada (la de 1940) ocurrieron adelantos revolucionarios en la psicología y en las ciencias sociales [...] son cuatro sistemas los que han aparecido: la teoría del aprendizaje y la consulta, formulada por los psicólogos experimentales; la teoría de las relaciones sociales y la estructura social, formulada por los sociólogos y los antropólogos sociales; la teoría de la cultura y el cambio, formulada por los antropólogos con ayuda considerable de los sociólogos, y la teoría de la personalidad y su formación, formulada por los psicoanalistas y los psiquiatras.²⁰

Esto ha hecho que se dé una serie de niveles de complejidad en el aprendizaje y en la sociedad, se habla de relaciones humanas y relaciones sociales, de ahí que Murdock considera fundamental el conocimiento de la estructura de la sociedad para los interesados del aprendizaje, de la cultura y de la personalidad, pues desde allí se comprenden las situaciones cotidianas.

Desde esta perspectiva, hoy constituye una preocupación develar esos cambios, que implican abordar concepciones pedagógicas e institucionales donde se transforme el sujeto y asuman nuevos roles en el campo educativo; hay necesidad de hacer visibles otros aspectos de la vida educativa, tal es caso de la formación de las mujeres, los indígenas y

.....
19 *Ibid.*, 107.

20 George Peter Murdock, *Cultura y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica, 1987, 15.

las minorías sociales²¹, quienes hacen parte de este universo; se reclama unas instituciones organizadas a través de currículos acordes con los contextos reales donde todos participen y aporten al desarrollo humano y social que en sí corresponde a la construcción de una realidad social.

Contexto de la historia social y de la educación en Colombia

En este punto es importante resaltar el sentido que debe darse a la historia en el marco de una conciencia de las disciplinas y la memoria de las naciones, lo cual permite aumentar la identidad, el valor y la autoestima de los ciudadanos; es uno de los elementos más importantes en la construcción de los grandes países, es uno de los bienes más preciados de la humanidad debido a su papel en el desarrollo y progreso de las civilizaciones, en donde el progreso social se pone a la luz del día en tantas investigaciones.

Se entiende que [...] “la historia es la memoria organizada” (S. Comager), es una ciencia basada en un conjunto de conocimientos constituido de un archivo de hechos verificados que han sido sometidos al análisis, a la interpretación y a una serie de juicios admitidos. La historia, así, ayuda al hombre en su eterna lucha por comprender razonadamente el mundo que le rodea y poder actuar sobre él. Por ello “la historia es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera, si no científica, por lo menos razonada” (P. Vilar).²²

En cuanto a la historia social, es aquella que está comprometida con la comprensión de la estructura social, de los procesos de formación de una nación (de las regiones), de los sistemas educativo, político,

21 Producto del proyecto de investigación “Maestras africanas y afrodescendientes en Colombia, Brasil, Guatemala, Jamaica, Venezuela y Guinea Ecuatorial. Siglos XX a XXI”, está el artículo de Diana Elvira Soto Arango, María Teresa Avoro Nguema, Adiel Ruiz Cabezas y Antonio Medina Rivilla, “Formación de docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de vida de maestras en perspectiva al 2020”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 18, n.º 27, 2016.

22 Naudy Trujillo Mascia, “Aportes para la Historia de la Historiografía Médico Veterinaria Venezolana”, *Revista electrónica de Veterinaria*, vol. 11, n.º 3, 2010. https://www.researchgate.net/publication/42607499_Aportes_para_la_Historia_de_la_Historiografia_Medico_Veterinaria_Venezolana_-_Contribution_to_History_of_Venezuela's_Veterinary_Medicine_Historiography_1934-2009 (Consultado el 6 de julio de 2011).

cultural, económico, en relación con las demás ciencias y toda aquella manifestación que se presente y que por su relevancia permite construir saber²³, memoria, comunidad.

En Colombia, los estudios sobre historia de la educación²⁴ surgieron a partir de las décadas de los años 1950 y 1960, desde el planteamiento de Martha Cecilia Herrera en tres tendencias, dado que el país sufrió una serie de cambios a partir de la Segunda Guerra Mundial y la reorganización de la geopolítica internacional, a saber, un desarrollo económico e industrial, el estar resolviendo los problemas del bipartidismo y su propia crisis, la misma violencia política y social, la manera como se estaba expandiendo la educación y el surgimiento de nuevos valores.

Aquí se resalta el trabajo de Luis Bohórquez, en lo correspondiente a la “campaña de cultura aldeana” liderada por Luis López de Mesa, en la década de los años 30 del siglo XX porque se reconoce la existencia de las Bibliotecas aldeanas, las secciones de arquitectura del Ministerio de Educación Nacional, el cine educativo; es un trabajo descriptivo sobre la base de una historia tradicional dado en una sucesión temporal con función categorial histórica única.

Este mismo trabajo historiográfico lo han estudiado Alfredo Molano y César Vera, desde las categorías dadas por el marxismo y desde la legislación del periodo, dando paso a una evolución social y económica del país con el surgimiento de nuevas tendencias educativas. Así mismo, el trabajo de Guillermo Nannetti y el trabajo de Julio César García sobre la historia de Colombia.

Un segundo aspecto o tendencia corresponde a la década de 1970, trabajos de fuentes primarias sobre la base de los primeros trabajos en historia de la educación, y una tercera tendencia con mayor cualificación,

.....
23 Para Gómez Mendoza, “los saberes científicos de la historia, al ser utilizados con fines educativos, sufren una mediación, transformándose, primero, en saberes como objetos de ser enseñados, y luego con su llegada al aula, en saberes enseñados” (Miguel Ángel Gómez Mendoza, “La fábrica escolar de la historia. Historiografía y concepción de la Revolución francesa en los libros de texto escolar de ciencias sociales e historia de la educación secundaria colombiana”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 15, n.º 20, 2013).

24 Para profundizar sobre el tema véase Diana Elvira Soto Arango y Sandra Liliana Bernal Villate, “*Revista historia de la educación latinoamericana*, líder en la investigación histórico-educativa 1998-2013”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 15, n.º 20, 2013.

utilizando series cuantitativas con una descripción global apoyada en la historia social y cultural, con nuevas temáticas y fuentes documentales²⁵ y con razones historiográficas de gran valor científico. En este tercer momento de la historiografía²⁶ de la educación colombiana resaltan los trabajos de Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957*²⁷; Renán Silva, *Universidad y sociedad en el nuevo Reino de Granada*²⁸; Diana Soto, *Mutis, filósofo e historiador*²⁹; Martha Cecilia Herrera y Carlos Low, *Los intelectuales y el despertar del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada*³⁰, y Martha Cecilia Herrera, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*.³¹

Es decir, un escenario de personas con intereses propios y públicos, con valores singulares en pos de formar la cultura institucional, con una función social especializada para la obtención de objetivos explícitos

-
- 25 Existen numerosas investigaciones (recientes) que utilizan las fuentes documentales para comprender e interpretar diversos hechos; véanse: Omar Turra Díaz y Angélica Torres Vásquez, “Instrucción pública y demanda por preceptores normalistas en la Araucanía del siglo XIX”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 19, n.º 28, 2017; Orlando David Murillo, “El movimiento estudiantil de Córdoba y su influencia en Honduras”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 19, n.º 28, 2017; David Ruela Vargas, “La escuela rural de Utawilaya: Una educación liberadora desde Puno – Perú 1902”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 18, n.º 27, 2016.
- 26 Ejemplos más recientes de esta metodología se ven en Tarazona y Correa, quienes presentan un artículo de reflexión producto de “[...] un proyecto de investigación que usa una metodología cualitativa con enfoque interpretativo, el cual triangula fuentes primarias como la prensa con entrevistas semiestructuradas y balances historiográficos”. Álvaro Tarazona Acevedo y Andrés David Correa Lugos, “Un siglo del Manifiesto Liminar: Acción política y rebeldía en defensa de la universidad colombiana”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 20, n.º 30, 2018: 53. Además, en: Diana Elvira Soto Arango *et al.*, “La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 20, n.º 30, 2018. Marlén Rátiva Velandia, “Estudio histórico de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias”, en *Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación. Memorias. Número especial. Evaluación, currículo y formación docente*, compilado por Tomás Sánchez Amaya, Ibeth Tatiana Durango Lara y Miguel Ángel Casallas Herrera, Bogotá: UD editorial, 2020.
- 27 Aline Helg, *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza & Janés, 2001.
- 28 Renán Silva, *Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana*, Bogotá: Banco de la República, 1992.
- 29 Diana E. Soto Arango, *Mutis, filósofo e historiador*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1991.
- 30 Carlos Low y Martha Cecilia Herrera, *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
- 31 Martha Cecilia Herrera, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza & Janés, 1999.

(formales e intencionales), con un sistema normativo (reglamento, costumbres y reglas), que permite generar ambientes de enseñanza-aprendizaje óptimos, agradables e innovadores y que posibilite el desarrollo de la comunidad.

Por tanto, la historia y la educación están relacionadas, ya que la historia ayuda al ser humano a comprender su mundo circundante y para ello se vale del razonamiento, la pericia y el análisis de los problemas o dificultades que se puedan presentar en una sociedad. Es allí donde el maestro es el guía, es quien regula y organiza el conocimiento a partir de las prácticas pedagógicas en la búsqueda de alternativas asertivas, así como de la investigación para dar soluciones.

Por esto la educación está estrechamente relacionada con las instituciones educativas, ya que es precisamente en ellas donde emergen las teorías y metodologías que expresan cambios frente a la educación y hacen posible el surgimiento de nuevos ideales, pensamientos, sentimientos y movimientos, lo cual en América Latina ha sido el instrumento de razonamiento en las diferentes disciplinas del saber.

Sobre este aspecto, las pedagogas Anita Barabtarlo y Margarita Theesz manifiestan que en América Latina, “la educación de adultos, concretamente en la formación de profesores y en el papel de la investigación participativa en este proceso”³² surge en las décadas de 1960 y 1970 en condiciones históricas determinadas.

Por un lado, se desarrolla en esa época la teoría de la dependencia que explica el carácter estructural del subdesarrollo a partir de una crítica a las teorías desarrollistas de la modernización y a las ciencias sociales tradicionales y, por otro, como resultado de la politización que irrumpió en todos los sectores sociales a partir de los años 60. La educación de adultos durante esa década, como parte de los sistemas educativos, fue generando paralelamente alternativas en la búsqueda permanente de las nuevas metodologías que se adecuaran más a la realidad del adulto

.....
32 Anita Barabtarlo y Margarita Theesz, “Propuesta metodológica para la formación de profesores investigadores en América Latina. Ruptura con un modelo dependiente”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 11, n.º 44, 1982: 2. <http://publicaciones.anui.es/revista/44/2/3/es/propuesta-metodologica-para-la-formacion-de-profesores-investigadores> (Consultado el 7 de junio de 2011).

marginado quien, por su condición de clase, no pudo incorporarse a la educación formal.

De aquí las experiencias de Paulo Freire en Brasil y Chile, con su propuesta basada en la concientización como posible alternativa para una educación liberadora y la pedagogía del oprimido, en la que se señala que “La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre”.³³

También surge la necesidad de conocer la manera de abordar los programas a partir de lo experimental de algunos programas de educación de adultos en América Latina (que aparecieron como experiencias aisladas y que fueron concebidos dentro del marco de la educación popular), que vienen a plantear una nueva visión global de la realidad del adulto, que repercute posteriormente en la modificación de la concepción de la educación para adultos.

El profesional —en este caso el profesor universitario— en nuestras sociedades capitalistas dependientes, es frecuentemente preparado para jugar un papel de intermediario entre las diferentes clases que conforman la sociedad. Proveniente la mayoría de las veces de la clase media, es formado para asumir los valores y modos de vida de los grupos dominantes; su práctica social está orientada en especial a reproducir de manera inconsciente los valores hegemónicos de la sociedad. Debido a su conocimiento, la tradición ha considerado al profesor universitario como poseedor del saber y ha obrado en consecuencia.

La formación del profesor-investigador supone una redefinición del rol que los profesores han jugado históricamente en la sociedad. Nuestra propuesta metodológica gira en torno a desarrollar una línea de investigación en el marco de una educación liberadora, contemplando tres conceptos fundamentales que dan pautas a una acción docente inscrita en una pedagogía alternativa y orientada en los principios de autogestión académica. Estos son el diálogo, la participación y la concientización.

El énfasis de la educación popular considera la formación de una conciencia crítica que parta de los intereses, necesidades

.....
33 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI, 1992, 52.

y expectativas del adulto (R. Sanchinelli). Este enfoque de la educación se basa primordialmente en el principio de la participación, donde el adulto ya no es el objeto, sino el sujeto que asume un compromiso con su proceso educativo.³⁴

A su vez, implica compromiso con el proceso educativo de los estudiantes, pues al asumir el rol de docente se empodera de su papel social, de sujeto transformador de realidades, de observador, de agente activo que ayuda en la construcción de la sociedad en la cual se involucra. En este contexto, la investigación participativa se relaciona desde la teoría y la práctica con los investigados y los investigadores para observar, recolectar, organizar, analizar, develar y proponer, siendo sujetos activos y parte del proceso.

En el campo de la historia de la educación, en la UPTC desde el programa doctoral de RUDECOLOMBIA ha desarrollado un conjunto de investigaciones sobre la historia de las universidades, el desenvolvimiento histórico de la Ilustración en Colombia, la epistemología y la pedagogía, la historia de las escuelas normales³⁵, la etnoeducación, el currículo y construcción de nación, historia institucional y currículos profesionales, historia y conceptualizaciones de los textos escolares: la educación y problemas de género, historia de los textos escolares: educación rural, educación y comunidad, evaluación institucional, políticas y legislación educativa, la formación de maestros, la historia de la recepción educativa de teorías científicas y disciplinas. Los resultados de investigación se soportan

34 Barabtarlo y Theesz, “Propuesta metodológica para la formación de profesores”, 2. .

35 Miryam Báez Osorio, “Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo radical, 1870-1886” (Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- RUDECOLOMBIA, 2002); Carlos Hernando Valencia Calvo, “Las Escuelas Normales de Manizales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX” (Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - RUDECOLOMBIA, 2004); Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga, “El maestro de las Escuelas Normales del departamento de Caldas 1963-1978” (Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - RUDECOLOMBIA, 2006); Claudia Figueroa, “La Escuela Normal de Colombia y los Institutos Anexos (1936-1951)” (Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - RUDECOLOMBIA, 2012); Marlén Rátiva Velandia, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010” (Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - RUDECOLOMBIA, 2017).

en las publicaciones *Revista historia de la educación latinoamericana* (RHELA)³⁶ y *Revista Historia de la Educación Colombiana*.³⁷

De hecho, una de las fortalezas del doctorado es el trabajo en red, el cual posibilita el intercambio de saberes y experiencias con comunidades académicas extranjeras, influidas por eventos nacionales e internacionales, que han propiciado espacios de reflexión sobre los temas de la universidad y la educación como tal.

En el caso de la tesis doctoral “La Escuela Normal Superior de Colombia y los institutos anexos en Colombia, 1936-1951” como marco de la historia social de las instituciones educativas aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico cultural, buscó la articulación de la historia de la educación en el marco del método histórico e institucional desde lo social, lo cual implicó que los resultados del trabajo, según lo señaló Rojas, “criterios epistemológicos y exige una visión integradora, en la que la Historia tiene la responsabilidad de construir una memoria colectiva de una sociedad y a la educación se ha asignado de mantener vigente esa memoria”.³⁸

Además, se planteó cómo la Escuela Normal Superior de Colombia proyectó un modelo educativo al país. Se consolidó con los aportes en la pedagogía mediante el cambio parcial del método tradicional por el de la pedagogía activa y de su contexto filosófico-político, lo cual dio lugar a la formación de maestros para la educación secundaria y normalista. De otra parte, en los Institutos Anexos se consolidó un modelo educativo de tradición científica y disciplinar, con aportes en la investigación y en el patrimonio histórico-cultural, los cuales proyectaron las licenciaturas o programas de pregrado, especializaciones y doctorados. De esta manera se formaron intelectuales que se organizaron por equipos de investigadores en áreas específicas del conocimiento y que contribuyeron a la elaboración de discursos y prácticas sobre las técnicas de conservación, organización y difusión del patrimonio histórico-cultural en Colombia.³⁹

36 https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana

37 <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec>

38 Reynaldo Rojas, *Fundamentos teórico-metodológicos de la línea de investigación: Historia social e institucional de la educación en Venezuela*, Valencia: Universidad de Carabobo, 2001, 5-6.

39 Figueroa, “La Escuela Normal de Colombia, 20.

Desde la Licenciatura en Ciencias Sociales se proyecta en 1942 el Instituto Etnológico Nacional y el Instituto Indigenista; profesores y estudiantes articularon sus saberes, prácticas e investigación para el estudio de la cultura e identidad nacional del país, para lo cual conformaron equipos de trabajo a lo largo y ancho del país, haciendo un trabajo de campo significativo, con el soporte de la tradición histórica; se resalta el aporte del etnólogo francés Paul Rivet, quien dirigió este instituto y aportó a la cultura colombiana y americana. De allí se desprendió el Instituto de Antropología e Historia, hoy Instituto de Antropología e Historia, ICANH.

Así mismo, desde la Licenciatura en Filología e Idiomas se proyectó al Instituto Caro y Cuervo como soporte de la lengua colombiana, convirtiéndose en patrimonio lingüístico de la nación colombiana, en el cual han incidido profesores y estudiantes, entre ellos Luis Flórez, Justus Schottelius y el padre Restrepo. De igual manera, se formaron los maestros de maestros en Matemáticas y Física, Educación Física, Ciencias Naturales y Biología.

Un hecho trascendental es el trabajo de José Francisco Socarrás, quien dirigió la Escuela Normal Superior de 1937 a 1944, su época de mayor auge; por sus aportes, fue considerado visionario de la educación colombiana en el marco de la Psiquiatría, la Psicología, la Psicometría, la Psicotecnia, soporte de las pruebas de inteligencia y el estudio de la Psicología Clínica y experimental que se relacionó con el sujeto, el niño y el adolescente que iba a la institución educativa, estudios que relacionaron agudamente la educación y la medicina. En el campo pedagógico consideró que todo maestro, de cualquier área del conocimiento, debía conocerla, practicarla y llevarla en su quehacer cotidiano, por lo tanto, no se requería el programa de ciencias pedagógicas que durante la administración se suspendió, pero luego se puso en funcionamiento como licenciatura en ciencias pedagógicas.

Además, se proyectó el Instituto de bachillerato Nicolás Esguerra, que formó a niños y adolescentes en la educación secundaria y normalista desde el año 1937. Allí realizaron las prácticas educativas los estudiantes de la Escuela Normal y fue anexa a ella, también se proyectó el Instituto de

Psicología Experimental que después pasó a ser la Facultad de Psicología Aplicada de la Universidad Nacional.

Estas instituciones se proyectaron a otras convertidas en instituciones de formación pedagógica, como las facultades en la Universidad Pedagógica de Colombia, hoy Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia con sede en Tunja. Y la permanencia y transformación del Instituto Caro y Cuervo y el Instituto Colombiano de Antropología e Historia, promotores del patrimonio histórico cultural del país.

Conclusiones

El método histórico y la investigación educativa permiten conocer las relaciones que pueden establecerse entre la investigación educativa y el método histórico, tanto como disciplina auxiliar que puede ser utilizada por el investigador de la educación en aspectos específicos de su proceso de investigación como en el acercamiento a una disciplina histórica especializada como lo es en la actualidad la dirigida al estudio socio-histórico de los procesos pedagógicos, curriculares y de la formación docente.

Los estudios históricos cobran cada vez mayor fuerza en los intereses investigativos, producto de ello se identifican investigaciones que buscan comprender y dar a conocer los hechos que han marcado la educación en el país y a nivel mundial, esto con el fin de identificar el accionar de las instituciones (universidades, Escuelas Normales, Ministerio de Educación, colegios), las decisiones presentadas en la política pública educativa y las crisis que han rodeado al sistema educativo.

Bibliografía

- Báez Osorio, Miryam, “Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo radical, 1870-1886”. Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- RUDECOLOMBIA, 2002.
- Barabtarlo, Anita y Margarita Theesz, “Propuesta metodológica para la formación de profesores investigadores en América Latina. Ruptura con un modelo dependiente”, *Revista de la Educación*

Superior, vol. 11, n.º 44, 1982: 1-11. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/44/2/3/es/propuesta-metodologica-para-la-formacion-de-profesores-investigadores> (Consultado el 7 de junio de 2011).

Bohórquez Casallas, Luis Antonio, *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural colombiana, 1956.

Dewey, John, *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1948.

Dewey, John, *La experiencia y la naturaleza*. México: Fondo de Cultura Económica, 1948.

Dewey, John, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.

Domínguez Rodríguez, Emilia, “Las primeras teorías de la modernidad pedagógica”, en *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, coordinado por Antonio J. Colom Cañellas, José Luis Bernabéu, Emilia Domínguez y Jaume Sarramona, 45-64. Barcelona: Editorial Ariel, 2005.

Domínguez Rodríguez, Emilia, “El experimentalismo y el cientificismo de Dewey: las teorías y métodos de la Escuela Nueva”, en *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, coordinado por Antonio J. Colom Cañellas, José Luis Bernabéu, Emilia Domínguez y Jaume Sarramona, 65-82. Barcelona: Editorial Ariel, 2005.

Escudero Muñoz, Juan Manuel, “La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales”, en *La investigación pedagógica y la formación de docentes*, vol. 1, 207-238. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 1980.

Esteve, José Manuel, “Las profesiones docentes”, en *Pedagogía y educación ante el siglo XX*, coordinado por Julio Ruiz y Gonzalo Vázquez Gómez, 679-696. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2005.

Fernández, Lidia M., *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

- Figueroa, Claudia, “La Escuela Normal de Colombia y los Institutos Anexos (1936-1951)”. Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - RUDECOLOMBIA, 2012.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1992.
- Gómez Mendoza, Miguel Ángel, “La fábrica escolar de la historia. Historiografía y concepción de la Revolución francesa en los libros de texto escolar de ciencias sociales e historia de la educación secundaria colombiana”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 15, n.º 20, 2013: 205-244. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2295 (Consultado el 16 de junio de 2020).
- Helg, Aline, *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza & Janés, 2001.
- Herbart, Juan Federico, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Espasa Calpe, 1935.
- Herrera, Martha Cecilia, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza & Janés, 1999.
- Laeng, Mauro, *Vocabulario de pedagogía*. Barcelona: Herder, 1982.
- Loaiza Zuluaga, Yasaldez Eder, “El maestro de las Escuelas Normales del departamento de Caldas 1963-1978”. Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - RUDECOLOMBIA, 2006.
- Low, Carlos y Martha Cecilia Herrera, *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
- Luzuriaga, Lorenzo, *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.
- Murdock, George Peter, *Cultura y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

- Murillo, Orlando David, “El movimiento estudiantil de Córdoba y su influencia en Honduras”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 19, n.º 28, 2017: 37-52.
- Rátiva Velandia, Marlén, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010”. Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - RUDECOLOMBIA, 2017.
- Rátiva Velandia, Marlén, “Estudio histórico de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias”, en *Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación. Memorias. Número especial. Evaluación, currículo y formación docente*, compilado por Tomás Sánchez Amaya, Ibeth Tatiana Durango Lara y Miguel Ángel Casallas Herrera, 235-245. Bogotá: UD editorial, 2020.
- Rojas, Reynaldo, *Fundamentos teórico-metodológicos de la línea de investigación: Historia social e institucional de la educación en Venezuela*. Valencia: Universidad de Carabobo, 2001.
- Rousseau, Jean-Jacques, *Emilo, o De la educación*. Madrid: Alianza editorial, 1998.
- Ruela Vargas, David, “La escuela rural de Utawilaya: Una educación liberadora desde Puno – Perú 1902”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 18, n.º 27, 2016: 243-262. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/4919/4628 (Consultado el 18 de septiembre 2019).
- Silva, Renán, *Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana*. Bogotá: Banco de la República, 1992.
- Soto Arango, Diana Elvira, *Mutis, filósofo e historiador*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1991.
- Soto Arango, Diana Elvira y Sandra Liliana Bernal Villate, “*Revista historia de la educación latinoamericana*, líder en la investigación histórico-educativa 1998-2013”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 15, n.º 20, 2013: 45-70. <https://revistas.>

uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2286 (Consultado el 15 de junio de 2020).

Soto Arango, Diana Elvira, José Antonio Rivadeneira, Jorge Enrique Duarte Acero y Sandra Liliana Bernal Villate, “La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 20, n.º 30, 2018: 217-241. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/8056/7053 (Consultado el 19 de diciembre de 2019).

Soto Arango, Diana Elvira, María Teresa Avoro Nguema, Adiela Ruiz Cabezas y Antonio Medina Rivilla, “Formación de docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de vida de maestras en perspectiva al 2020”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 18, n.º 27, 2016: 67-94. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/5509/4617 (Consultado el 17 de diciembre de 2018).

Tarazona Acevedo, Álvaro y Andrés David Correa Lugos, “Un siglo del Manifiesto Liminar: Acción política y rebeldía en defensa de la universidad colombiana”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 20, n.º 30, 2018: 53-66. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/7874/7049 (Consultado el 20 de mayo de 2019).

Trujillo Mascia, Naudy, “Aportes para la Historia de la Historiografía Médico Veterinaria Venezolana”, *Revista electrónica de Veterinaria*, vol. 11, n.º 3, 2010: 1-16. https://www.researchgate.net/publication/42607499_Aportes_para_la_Historia_de_la_Historiografia_Medico_Veterinaria_Venezolana_-_Contribution_to_History_of_Venezuela's_Veterinary_Medicine_Historiography_1934-2009 (Consultado el 6 de julio de 2011).

Turra Díaz, Omar y Angélica Torres Vásquez, “Instrucción pública y demanda por preceptores normalistas en la Araucanía del siglo XIX”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 19, n.º 28, 2017: 129-148. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/6244/5560 (Consultado el 22 de junio de 2020).

Valencia Calvo, Carlos Hernando, “Las Escuelas Normales de Manizales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX”. Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - RUDECOLOMBIA, 2004.

El imaginario escolar en la Independencia Americana, zona cundiboyacense, 2009-2019

Diana Elvira Soto Arango¹

HISULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>

Nubia Yaneth Gómez²

HISULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia c
<http://orcid.org/0000-0001-7745-1721>

Justo Cuño Bonito³

ILAC - Universidad Pablo de Olavide
<https://orcid.org/0000-0003-3035-3336>

Pablo Manuel Bacca Porras⁴

HISULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Introducción

El estudio que se presenta analiza el tipo de enseñanza que se impartió, con los medios educativos e imaginarios, sobre el tema de la “independencia americana” en instituciones educativas públicas en Colombia. Lo

- 1
1 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED (España), con postdoctorado del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Profesora de la UPTC. Investigadora y profesora del doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Directora de los grupos de investigación HISULA (Categoría A Minciencias) e ILAC (Categoría B Minciencias). Investigadora senior-emérita Colciencias. diana.soto@uptc.edu.co
- 2 Doctora en Ciencias de la Educación CADE (UPTC), con maestría de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Maestría en Estadística. Especialización en la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Especialista en Estadística. Líneas de investigación: Historia y prospectiva de la universidad de latinoamericana, diseño de experimentos, modelos estadísticos paramétricos y no paramétricos. Integrante del Grupo HISULA. nubia.gomez@uptc.edu.co
- 3 Doctor en Historia de América por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Alcalá de Henares, Madrid. Actual coordinador del Departamento de Formación Continua del Centro de Estudios de Postgrado de la Universidad Pablo de Olavide; integrante del grupo de investigación ILAC de la UPTC. jcubon@gmail.com
- 4 Estudiante Maestría en Educación - UPTC. Lic. Psicopedagogía con énfasis en asesoría educativa - UPTC Terminación académica. Psicología - UNAD VII Semestre. Grupo de investigación HISULA - ILAC. pablo.bacca@uptc.edu.co

relevante de la investigación se centra en la comparación que se decreta con diez años de diferencia bajo la pregunta general de ¿cuáles son los imaginarios de los estudiantes, sobre la independencia americana, que se han vehiculado a través de las aulas de clase en la educación pública colombiana, básica primaria, secundaria y Escuelas Normales Superiores, en la zona urbana-rural, cundiboyacense del período de 2009 a 2019?

El primer aspecto que marca el estudio comparativo fue el hecho de la diferencia de año de la conmemoración de la independencia americana. Para el sector del gobierno se considera que Colombia había sellado su independencia de España en la batalla que se llevó a cabo en el Puente de Boyacá, el 7 de agosto de 1819 y, por lo tanto, la conmemoración oficial del bicentenario en el año 2019. Sin embargo, para otros la independencia se debería conmemorar en la fecha de lo que se ha denominado históricamente “el grito de la independencia”, el 20 de julio de 1810. Precisamente, este trabajo se inició con una investigación en el año 2009, un año antes de la citada conmemoración, con un seguimiento llevado a cabo en 2011 (dos años después) y ahora, establecemos el análisis comparativo con el año 2019, cuando oficialmente se conmemoró la independencia por el Estado colombiano.

El segundo aspecto, relevante de comparación, es cómo se visibilizó esta conmemoración en los inicios de 2009 con las medidas gubernamentales preparatorias del gobierno de Álvaro Uribe, que se proyectaba hacia el 2019. Por lo tanto, se analizó la manera como el tema de la independencia americana se manejó desde las propuestas y normativas del Estado, entre otras, creación de comisiones, el maletín escolar, directrices curriculares, concursos. Pero, por otra parte, estaban los maestros, que desde el aula escolar (con los contenidos, mensajes, iconografía de los textos, guías y procesos de enseñanza-aprendizaje) originaron unos imaginarios sociales en los escolares que, además, dejaron en evidencia una gran influencia de los medios de comunicación como una tercera variable de análisis en la formación de estos imaginarios sobre la independencia.

La muestra, de estudiantes y profesores, se tomó de las instituciones educativas públicas estatales ubicadas en zonas rurales y urbanas de la región andina cundiboyacense de Colombia. Los grados

fueron, en educación básica primaria, 4 y 5; secundaria, 7 y 8, estudiantes del Programa de Formación del Profesorado en las Escuelas Normales Superiores, en los años 2009 y 2019.

Se estableció el marco teórico desde la historia social de la educación con los aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, SHELA⁵, de las mentalidades y los imaginarios⁶, dentro del contexto socio-educativo local en la zona que se considera tendría mayor impacto en la enseñanza el tema de la independencia americana, como es la cundiboyacense en Colombia.

La metodología que utilizamos fue el del mapeo comparado, que nos ayudó al análisis de las preguntas abiertas y nos permitió establecer una cartografía social⁷ desde los imaginarios⁸ que, en palabras de Paulston, permite “el mapeo heurístico de las interrelaciones eclécticas del conocimiento”⁹ para comenzar el diálogo entre las hipótesis¹⁰. Para este análisis se trabajó con las hipótesis, con la modalidad de afirmaciones desde la similitud y la diferencia de las variables del estudio. Las herramientas metodológicas se establecieron por medio de talleres

5 Diana Soto Arango, José Pascual Mora García y José Rubens Lima Jardilino, “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)”, *História da Educação*, vol. 21, n.º 51, 2017.

6 El concepto de *imaginario* constituye una “categoría clave en la interpretación de la comunicación en la sociedad moderna como producción de creencias e imágenes colectivas”. Véanse: Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2021; Jostein Beriaín, *La lucha de los dioses en la modernidad. Del monoteísmo religioso al politeísmo cultural*, Barcelona: Anthropos, 2000; Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona: Tusquets Editores, 1975; Cornelius Castoriadis, *El mundo fragmentado*, La Plata (Argentina): Terramar Ediciones, 2008; Cornelius Castoriadis, “El imaginario social instituyente”, *Zona Erógena*, n.º 35, 1997; Gilbert Durand, *Les structures anthropologiques de l’imaginaire: introduction á l’archétypologie générale*, París: Bordas, 1969; Gilbert Durand, *Lo imaginario*, Barcelona: Ediciones del Bronce, 2000; Stuart Hall y Paul du Gay, comps., *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 2003; Armand Mattelart, *La invención de la comunicación*, Barcelona: Bosch, 1995; Celso Sánchez Capdequí, *Imaginación y sociedad: una hermenéutica creativa de la cultura*, Madrid: Tecnos/Universidad Pública de Navarra, 1999.

7 Rolland Paulston, “Mapping Comparative Education after Postmodernity”, *Comparative Education Review*, vol. 43, n.º 4, 1999.

8 Rolland Paulston, “Imagining Comparative Education: Past, Present, Future”, *Compare Review*, vol. 30, n.º 3, 2000.

9 Rolland Paulston, “Mapping Discourse in Comparative Education Texts”, *Compare Review*, vol. 23, n.º 2, 1993: 106.

10 Se incluyeron cuatro hipótesis: dos desde la diferencia y dos por la similitud.

pedagógicos para los menores de edad y las encuestas y entrevistas, para los mayores de edad. En este último caso, la investigación estableció las consideraciones éticas de los proyectos de investigación en la UPTC. En las fuentes, nos guiamos por la legislación colombiana¹¹ y los soportes de planes curriculares. Así mismo, se recogieron las guías, textos y manuales escolares que se utilizaron en cada año de la investigación y se retomaron para el análisis otros estudios sobre este tema¹², documentos de fuentes inéditas y publicadas.¹³

La guía utilizada para el análisis en los talleres pedagógicos, encuestas y entrevistas, desde la retrospectiva (cohorte histórica) de los años, fue el 2009, año anterior a la celebración del bicentenario del 2010. La población de estudiantes fue seleccionada aleatoriamente en cada colegio y con una muestra mínima del 10 % en cada curso donde se realizaron los talleres pedagógicos o las encuestas¹⁴. Se entrevistó a los profesores que impartían el tema de la independencia americana en la asignatura de Ciencias Sociales en cursos de educación básica primaria, media y secundaria, y a estudiantes del ciclo del Programa de Formación Complementaria en las ENS.

Esta muestra se determinó desde el mapa conceptual, sustentado en las instituciones educativas públicas con dos variables *independientes* (urbano y rural); tipo de formación: el bachillerato diversificado y el Programa de Formación Complementaria. Se concluye que el tema de la independencia americana impartido en la institución escolar, desde el aula de clase, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Colombia

.....
11 La Constitución Política de Colombia se publicó en la *Gaceta Constitucional* Número 127 del día jueves 10 de octubre de 1991 y estableció un nuevo marco jurídico a la educación en Colombia. La ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Decreto 1860/1994: Aspectos pedagógicos. Resolución 2343/1996, del 5 de junio: logros curriculares. De 1995 al 2005 se aplica el Plan Decenal de educación que se rigió por la ley 115/1994.

12 Diana Elvira Soto Arango, ed., *La Independencia Americana: Textos, enseñanza e imaginarios escolares en España y Colombia*, Tunja: Ediciones UPTC, 2016; Diana Elvira Soto Arango et al., “La enseñanza de la Independencia Americana en Colombia y España, 2009-2011”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 17, n.º 25, 2015.

13 Justo Cuño Bonito y Diana Soto Arango, eds., *Capitán Rafael Sevilla. Memorias de un oficial del ejército español. Campañas contra Bolívar y los separatistas de América*, Tunja: Editorial UPTC / Sevilla: Editorial Renacimiento, 2019.

14 Al ser una investigación cualitativa, la encuesta no se mira desde la cantidad sino con la metodología del grupo focal determinado por el curso donde se impartía el tema de la independencia americana.

presenta imaginarios diferentes que varían según los contextos socio-culturales de la ubicación geográfica de la institución y del grado escolar y género, y a pesar del presupuesto otorgado por el Estado, para finales del año 2009 el tema no era de relevancia en la enseñanza escolar y para ese año lo que se pudo localizar fue el impacto de los medios de comunicación, como la televisión. Por el contrario, para el año 2019, fecha oficial, se localizaron variadas actividades en los colegios y los estudiantes de las Escuelas Normales, aunque no recibían el tema en un curso específico, sí lo interiorizaron porque les correspondía realizar las prácticas, fundamentalmente, en instituciones educativas rurales.

Imaginario de la revolución de la independencia en los gobiernos colombianos, 2009- 2019

El espacio geográfico seleccionado fue el de la zona del altiplano andino, cundiboyacense, que corresponde a los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, en Colombia. Precisamente en este altiplano se dieron las últimas batallas y fue el lugar de la travesía final del ejército del “libertador Simón Bolívar” y la Expedición Botánica, donde se formó una élite intelectual orientada a las ciencias naturales, que impulsó la revolución de la independencia¹⁵. Es en este contexto territorial donde se propone la conmemoración, en el programa oficial del gobierno, y se plantean las seis rutas del Bicentenario de la Independencia.

Dicha conmemoración del bicentenario se inició en diferentes países de América Latina desde el año 2008. Por este motivo, se organizó en cada país una comisión que participaba en la reunión general de países con el objeto de planificar acciones conjuntas. A esta última se unió España para celebrar su independencia de Francia en el año 1808. Por este motivo, cuando aplicamos encuestas en el año 2009 en la comunidad de Andalucía, nos encontramos que varios de los estudiantes confundían estas dos independencias¹⁶, por un lado, la de España de Francia y por el otro la de las colonias americanas de España.

15 Diana Soto Arango, *Mutis, filósofo y educador. Una muestra de la realidad educativa*, Tunja: Ediciones UPTC, 2009.

16 Diana Elvira Soto Arango, *La Construcción de la Nación Iberoamericana. Siglos XIX a XX. Comparaciones y conexiones*, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2010.

En el caso colombiano se organizó la Comisión y se le denominó “la ruta del Bicentenario”. En este contexto, consideramos que, sin lugar a duda, fue un motivo de atención especial para los gobiernos de Colombia, en el periodo del estudio, que lo iniciamos con Álvaro Uribe, en el año 2009; luego, Juan Manuel Santos (2010-2018), a quien le correspondió desarrollar la ruta y a Iván Duque, que la finalizó. En el lapso de estos 10 años del 2009 a 2019 se debe reconocer que las ministras de educación y el gobierno nacional se preocuparon por el tema y destinaron respetables partidas presupuestales al denominado programa del bicentenario, que consideramos no permeo en las aulas de las instituciones educativas oficiales.

Las causas las localizamos en las diferentes posiciones político-ideológicas. En primera instancia, la postura de los profesores y al otro lado de la orilla la del gobierno. Un segundo aspecto, es el referente a la interpretación del período histórico que está marcado por el país que colonizó el territorio americano. Por lo tanto, reiteramos el proceso de conmemoración y posición sobre la independencia es diferente para las colonias de la metrópoli española, Portugal, Francia e Inglaterra.

Esta investigación, si bien se centra en el imaginario de los estudiantes sobre la independencia de las colonias americanas de España y en concreto la relacionada con el virreinato de la Nueva Granada. También, se analiza el conocimiento, de las causas que originaron otros procesos de independencia en el continente americano. En este sentido, los criollos americanos de la colonia española, solicitaban la autonomía para administrar su territorio y tenían como propósito conformar una nueva sociedad bajo la concepción de lo que denominamos actualmente nación¹⁷. Por lo tanto, nos interesó conocer estas concepciones y sus protagonistas y, así mismo, cuáles se manejan en la actualidad por parte de los estudiantes y de los profesores, desde la cultura política, en el periodo de estudio.¹⁸

17 Hans-Joachim König, *En el camino hacia la nación. Nacionalismo en el proceso de formación del Estado y de la Nación de la Nueva Granada, 1750-1856*, Bogotá: Banco de la República, 1988: 2, 25, 33, 35.

18 Los criollos, motivados por la ciencia, se agruparon en la Expedición Botánica de la Nueva Granada con José Celestino Mutis. Destacamos a Francisco Antonio Zea, quien llegó a ocupar la dirección del Real Jardín Botánico de Madrid (1804-1804). (Diana Elvira Soto Arango, *Francisco Antonio Zea: Un criollo ilustrado*, Madrid: Ediciones Doce Calles, 2000).

Es relevante señalar que al gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez le correspondió iniciar el proceso de la conmemoración, inaugurada el 13 de julio de 2009, con la denominada ‘Ruta Libertadora’, bajo el imaginario y la concepción de una batalla libertadora. Por este motivo, encomienda al general Freddy Padilla de León y a la cúpula militar, llevar a cabo un viaje de 19 días con 150 jinetes del Ejército y la Policía, visitando 24 municipios de los departamentos de Arauca, Casanare y Boyacá, por donde transitó Bolívar con su ejército antes de la batalla definitiva del 7 de agosto de 1819. La famosa cabalgata militar comenzó el 20 de julio, fecha que, como ya comentamos, es conocida como la del “grito de la independencia”.

No deja de ser curioso que la entidad encargada de proponer la ruta del bicentenario fuera el Ministerio de Cultura, en el año 2008, y que inicia en el año 2010 con el objetivo de promover el turismo en Colombia. Paula Marcela Moreno Zapata, ministra de Cultura, al referirse a la apertura del programa de las Rutas del Bicentenario de las Independencias señalaba que, “para recuperar la memoria local, potenciar a los municipios y fomentar el flujo del turismo, se establecen nuestras Rutas de Turismo Cultural, en la perspectiva de la conmemoración del Bicentenario de las Independencias”¹⁹. Estas rutas fueron seis: ruta de los comuneros (del 7 al 18 de julio de 2010); ruta libertadora (del 24 al 25 de julio de 2010); ruta del bajo Magdalena (del 23 al 30 de julio de 2010); ruta de la gran convención (del 30 al 31 de julio); ruta Mutis (11 de septiembre de 2010); y ciudades bicentenario.

El gobierno de Álvaro Uribe Vélez presentó el plan “Estado Comunitario: desarrollo para todos” (2006-2010) que estableció por la ley 1151 de 2007, y su programa de la “Revolución educativa”. La economista liberal Cecilia María Vélez ocupó el cargo de ministra de Educación durante los ocho años correspondientes a los dos gobiernos de Uribe (2002-2010). Esta ministra impulsó el decreto 5012 del 28 de diciembre de 2009, que modificó la estructura del Ministerio, orientándolo hacia la calidad y la supervisión. Precisamente, el decreto 1290 del 16 de abril de 2009, que reglamentó la evaluación de los docentes, e implementó

.....
 19 Paula Marcela Moreno Zapata, “El pasado como patrimonio del futuro”, en *Rutas del Bicentenario de las Independencias. Presentación General*, Bogotá: Ministerio de Cultura/Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, 2010.

el concepto de la educación como un loable “servicio público”; en este caso, las instituciones educativas privadas de básica y media, recibieron estudiantes vendiéndole este servicio al Estado. Se normatizó a través de las leyes como la 1176 de 2007, el decreto 2355 de 2009. Esta idea de financiar instituciones educativas privadas con capital del Estado es llevada a las universidades del país por el siguiente gobierno de Juan Manuel Santos, mediante el conocido programa “Ser pilo paga”²⁰, que financió y rescató de la quiebra a varias universidades privadas.

Pero la ministra Vélez también colocó su sello distintivo a la ruta del bicentenario de la independencia. Es así que, el 6 de agosto de 2008 propuso para el bicentenario el proyecto “Historia Hoy”, con un programa bandera de un concurso para formular doscientas preguntas sobre la independencia; además financió el “maletín del bicentenario”, y los que localizamos durante las entrevistas —muy pocos—, estaban bien guardados bajo llave en las alcaldías o en la dirección de los colegios, sin ningún uso.²¹

Por su parte, el presidente Juan Manuel Santos, quien también gobernó dos periodos seguidos, planteó un primer plan de desarrollo que denominó “Prosperidad para Todos” (2010-2014) que ejecutó a través de la ley 1450 del 2011. Como ministra de Educación nombró, en la primera etapa, a María Fernanda Campo (2010-2014), ingeniera industrial sin experiencia en el sector educativo, con el encargo de reformar la ley 30 de 1992, lo que se consideró una ruta segura para acabar con la universidad pública y por ello tuvo que afrontar paros indefinidos del sector estudiantil. Su preocupación fue la calidad, pero con autofinanciación. Para el siguiente periodo de gobierno tuvo dos ministras, Gina Parody (2014-2016), abogada y política que venía de dirigir el SENA, mantuvo la preocupación por la educación técnica, la calidad y la evaluación, pero se la recordará por su afán de financiar con dineros del Estado a la universidad privada; en el año 2015 formalizó el contrato de Fondos en Administración n.º 0077, firmado entre el Ministerio de Educación Nacional y el ICETEX bajo la figura de créditos condonables

20 Yurani Stella Ardila Franco y Diana Elvira Soto Arango, “Una mirada al acceso a la universidad en el marco de la política educativa colombiana. 2010 a 2018”, *Panorama*, vol. 14, n.º 26, 2020.

21 Soto Arango *et al.*, *La enseñanza de la Independencia Americana*.

para los recién egresados de la educación media (en Colombia llamado bachillerato) que ingresaran con los mejores puntajes a la universidad. Acá aparece otro imaginario: los favorecidos de los estratos socio-económicos cero, uno y dos, consideraban que obtener el título de una institución privada como la Universidad de los Andes les garantizaba un mejor trabajo al término de su carrera. En definitiva, en sus escasos dos años por el Ministerio de Educación Nacional dejó la perla del programa Ser Pilo Paga, como un atentado contra la financiación de universidad pública.

La ministra Parody fue sustituida por la economista Yaneth Giha Tovar (2016-2018), quien apoyó la aprobación de la ley 1916 del 12 de julio de 2018, que en su artículo 1.º dice: “La presente ley tiene por objeto vincular a la Nación en la celebración del bicentenario de la campaña libertadora de 1819, a su vez, se rinde homenaje y declara patrimonio cultural de la Nación a los municipios que hicieron parte de la ruta libertadora”, y se declara que la “Nación rinde homenaje a todas las fuerzas patriotas que posibilitaron el triunfo de la gesta libertadora de 1819, que sirvieron de apoyo y dieron sus vidas para que el ejército bolivariano lograra el 7 de agosto de 1819 el triunfo definitivo”²². Esta ley coincide en gran medida con el objetivo y orientación de la promulgada por Uribe para el bicentenario, sin embargo destacamos en el art. 8 el Plan de apoyo a los docentes. “El Gobierno nacional está autorizado para incluir dentro de las próximas apropiaciones presupuestales recursos para que los docentes de los municipios descritos en el artículo 2 de la presente ley adelanten estudios de maestría y doctorado”.

Así las cosas, el 7 de agosto de 2019 le correspondió al presidente Iván Duque Márquez cerrar la conmemoración del Bicentenario de la Independencia de la República de Colombia. En su discurso aseguró que cumpliría el Pacto del Bicentenario, habló de la equidad y en la siguiente conmemoración de 2020, año de pandemia, aseguró que tenía los recursos prometidos para los cinco departamentos de la ruta del bicentenario. La ministra de Educación, la economista María Victoria Angulo González, propuso crear la Colección del Bicentenario “Historia Hoy” a partir del año 2020, como herramienta metodológica para los docentes del área

22 Ley 1916/2018, del 12 de julio, por medio del cual la nación se vincula a la celebración del bicentenario de la Campaña Libertadora de 1819, y se dictan otras disposiciones.

de Ciencias Sociales que se desempeñan en las instituciones educativas de Básica y Media.

Quizá se deba resaltar que una solicitud recurrente del gremio de docentes y de las academias de Historia de Colombia a lo largo de treinta y cinco años, ha sido el devolver la cátedra de Historia a las instituciones educativas, eliminada durante el gobierno de Belisario Betancur (1982-1986) y su ministro de Educación Rodrigo Escobar Navia, cuando se reformaron los planes de estudio de la básica primaria y secundaria y de la media vocacional por el decreto 1002 del 24 de abril de 1984, creando el área general de sociales y excluyendo la asignatura de Historia.

Esta solicitud del regreso de la Historia a las aulas escolares la atendió el gobierno de Santos mediante la ley 1874, expedida en diciembre del año 2017. Sin embargo, esta ley se promulga en el contexto de los acuerdos de paz de La Habana²³, pero en este país de Macondo la aplicación de las leyes que benefician a la educación tarda más de la cuenta. Es así que el decreto 1660 del 12 de septiembre de 2019 reglamentó “la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia”. Por lo tanto, como lo indica este decreto, dicha comisión tendrá dos años para realizar la propuesta de cómo implementar la enseñanza de la historia y por supuesto el tiempo se prolongará para dar la aplicación del regreso de la historia al aula escolar colombiana. Para el año 2021 la enseñanza de la Historia continúa sin regresar a los planes de estudio.

Dentro de este contexto, es relevante incluir la valoración de los historiadores y profesores del área de Ciencias Sociales. Tomamos, para este análisis, los planteamientos de la Mesa de la enseñanza de la historia en el Congreso colombiano de Historia (octubre de 2019) los que se han venido realizando en los “Miércoles con la Historia”, que organiza la Asociación Colombiana de Historiadores, a partir del 2 de julio del 2020 y los planteamientos de los docentes de Ciencias Sociales egresados de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia²⁴. El debate se

.....
23 Análisis realizado por el docente José Manuel González en el primer programa de “Miércoles con la Historia”, el 2 de julio de 2020.

24 Encuentro virtual de egresados de Ciencias Sociales, octubre de 2020, organizado por William Pacheco y Yaneth Ayala.

centra, por una parte, en el hecho que la cátedra de historia no quedó independiente, sino que continuó en el área de las Ciencias Sociales y, por lo tanto, será una actividad agregada a esta área sin que signifique un mayor tiempo laboral para el docente. En este punto coinciden los miembros de Fecode y la Asociación de historiadores y egresados de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Por otra parte, se concuerda que además del tiempo reducido para el curso o la cátedra, lo que hay de historia no es historia, y los docentes no están preparados para enseñar la historia; no hay un diagnóstico de cómo se enseña y qué se enseña, los abordajes que se realizan están priorizados desde la historia tradicional, encarnada en el memorismo, los héroes, etc.²⁵ Pero, por otra parte, indicaron que esta integración en el área de sociales favorece el dar una integración y todo dependerá del maestro en el aula, de organizar espacios para la construcción de la historia y de cómo enseñar y vivir históricamente.

Para la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), se considera indispensable el diálogo entre el historiador y los que tienen formación pedagógica y didáctica. En este sentido, la Comisión asesora para la enseñanza de la historia estableció como primera recomendación,

[...] emitir una directriz nacional para que en todas las instituciones educativas se revise el Proyecto Educativo Institucional -PEI- para realizar un diagnóstico que permita planear los ajustes y requerimientos en lo referente a los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, así mismo proponer estrategias pedagógicas y curriculares, establecer las necesidades de formación de los docentes, y demás requerimientos institucionales indispensables para comenzar a dar aplicación a la mencionada Ley de Enseñanza Obligatoria de la Historia.²⁶

25 La Asociación Colombiana de Historia, que organizó los “Miércoles con la Historia”, estableció en el primer programa un panel sobre el oficio de la historia (el 2 de julio del 2020), planteamiento de José Manuel González.

26 Entrevista al Dr. Javier Guerrero Barón, presidente de la Comisión de enseñanza de la historia, domingo 15 de noviembre de 2020.

Avanzando en el tiempo, de la comisión señalada se localizan las voces de la Asociación de historiadores y de Fecode que indican que no hay voluntad política y como dice el adagio popular, “amanecerá y veremos”.

Este debate sobre el cómo se enseña y qué se enseña de la historia es relevante en nuestra investigación y, de hecho, lo pudimos comprobar *in situ* a través del imaginario de los estudiantes. Quizá en estos treinta y cinco años en los que la historia se entrelazó con otros campos del conocimiento, perdimos una realidad del reconocimiento de hechos históricos relevantes como el de la independencia, y se siguen repitiendo frases cliché y fundamentalmente se reconoce a Bolívar como líder de la revolución americana, y más en un país como Colombia, que ha llamado a casi todas las plazas centrales de pueblos y ciudades “Bolívar”, con la respectiva escultura. Localizamos, a través de las encuestas, la ausencia del pensamiento crítico, junto con la invisibilización del aporte de las poblaciones originarias y afrodescendientes en el proceso de la independencia. Por otra parte, casi ninguna relevancia de los participantes de núcleos académicos como la Expedición Botánica. Lo anterior también se evidencia en los textos escolares de historia de Colombia, preparados por editoriales como la española Santillana, que se orientan a prepararse para las pruebas Saber y han monopolizado los textos en casi toda América Latina.²⁷

Adelantando conclusiones de esta investigación, podríamos señalar que, en los entrevistados y en las encuestas del año 2019, por el contrario, sí se encontró un reconocimiento hacia la ciudadanía, la ecología y los saberes transversales, porque la ausencia de pensamiento crítico sobre la independencia fue casi generalizada, al igual que en el año 2009.

El docente en la cátedra de Ciencias Sociales

El estudio que se presenta analiza únicamente instituciones públicas de básica primaria, media, y Escuelas Normales Superiores que corresponden a una muestra del diez por ciento, de preferencia seleccionadas en las ciudades y sitios de la ruta del bicentenario, donde consideramos

.....
27 Soto Arango, ed., *La Independencia Americana*.

estaban más permeadas por las políticas del gobierno en las actividades de conmemoración de la independencia americana.

Con relación a los cuarenta y siete docentes entrevistados, se encontró que están reglamentados a través de dos estatutos docentes²⁸, según la fecha de ingreso al desempeño docente y por la ley 115 de 1994²⁹. En nuestra investigación hallamos educadores que pertenecían a los dos estatutos, el primero de los cuales corresponde al decreto 2277 del año 1979, expedido en el gobierno del liberal Julio César Turbay Ayala (1978-1982). Destacamos que a este estatuto se llega luego de varios paros del magisterio, y tras una negociación con Fecode³⁰, y se reglamenta el desempeño de los docentes de la básica primaria, secundaria, media y las Escuelas Normales Superiores. En este decreto se conceptualiza sobre la profesión docente y el educador, así como del escalafón docente, que indica es “el sistema de clasificación de los educadores de acuerdo con su preparación académica y experiencia docente y méritos reconocidos. La inscripción en dicho escalafón habilita al educador para ejercer los cargos de la carrera docente”³¹, y en el siguiente artículo los clasifica en catorce grados en orden ascendente, del 1 al 14.

El segundo corresponde al decreto del Estatuto Docente, 1278 del 19 de junio de 2002³², que se expidió bajo el gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Por otra parte, la evaluación de los docentes se reglamenta por el decreto 1290 del 16 abril de 2009, año en el que llevamos a cabo la primera aplicación de los talleres y las encuestas.

De referencia obligada en esta investigación es la ley 115 del 8 de febrero de 1994, que marca el cambio en la educación colombiana. Esta ley se establece con el presidente liberal César Gaviria Trujillo (1990-1994). En su gobierno se logró cambiar la Constitución Política³³

28 Veáse un análisis en Diana Elvira Soto Arango, “Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-1994”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 15, n.º 21, 2013.

29 Ley 115/1994, del 8 de febrero.

30 A este acuerdo se llega finalmente el 24 de marzo de 1979.

31 Decreto 2277/1979, del 14 de septiembre, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Art. 8.

32 Decreto 1278/2002, del 19 de junio, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.

33 Se aprobó el 4 de julio de 1991 por la Asamblea Nacional Constituyente, que sustituyó la caduca Constitución de 1886.

del país y se dio un viraje a la educación colombiana y avanza en la conceptualización sobre el educador.³⁴

Dentro de este contexto legal normativo, encontramos que, según el DANE³⁵, en el año 2009 contábamos con 455 525 docentes, de los cuales 313 001 pertenecían al sector oficial. En cuanto a la clasificación por sexo, se localiza un número mayor de mujeres en el sector oficial en relación con el privado. Para ese año, Boyacá tenía 13 752 docentes del sector de la básica primaria y media, de los cuales el 80 % estaba vinculado al sector oficial y el 51 % se desempeñaba en el sector rural. En Tunja, la capital, se contaba con 850 docentes oficiales y 500 en el sector privado. El sector público atendía 23 600 estudiantes en 14 instituciones y, por su parte, el sector privado presentaba 14 500 estudiantes en 125 instituciones³⁶. En el departamento de Cundinamarca se contaba con 26 622 docentes de los cuales el 32 % trabajaba en el sector rural.

En el año 2009 entrevistamos a 26 profesores y a 636 estudiantes, localizados en 17 instituciones educativas públicas, de las cuales 4 eran Escuelas Normales Superiores pertenecientes a 9 municipios: en el departamento de Cundinamarca, Fusagasugá, 4 instituciones urbanas; Pasca, 1 Escuela Normal Superior, semirrural. En Boyacá, en la ciudad de Tunja, 4 y 1 ENS; Socha, 1; Pantano de Vargas, 1, rural; Paipa, 4; Guicán, 1 Escuela Normal, semirrural; El Cocuy, 1 Escuela Normal, semirrural. La formación de estos docentes correspondía a licenciados en ciencias sociales, historia, español, filosofía, sociología y otras profesiones en menor grado como en derecho. Se debe recordar que la ley 115 de 1994, en el artículo 118, permitió el ingreso al desempeño docente a personas provenientes de otras profesiones, con la condición que realizaran un curso en pedagogía. La mayoría de los docentes entrevistados estaba en propiedad y recibía su pago de los municipios.

.....
34 Ley 115/1994, del febrero 8, art. 104. “El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”.

35 Esta información se puede comprender desde las estadísticas nacionales del DANE, que establece el personal docente en básica secundaria y media por sexo, por sector, según secciones de Colombia. Información definitiva (2007-2018). <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal/historico-educacion#anexos-2009>. (Consultado el 15 de noviembre de 2020).

36 Información otorgada por el secretario de Educación de Tunja, José Moreno, el 16 de noviembre de 2020.

Al analizar los docentes para el año 2018, en las últimas estadísticas del DANE³⁷ encontramos que los estudiantes decrecen en más de dos millones y, así mismo, los docentes en 7670. Los estudiantes ubicados en zonas rurales representaban el 22,6 %. En cuanto a los departamentos de Boyacá y Cundinamarca se presenta una situación similar de reducción en docentes y estudiantes.

En el año 2019, los talleres pedagógicos, entrevistas y encuestas se realizaron con 407 estudiantes, de los cuales el 55,8 % correspondió a estudiantes de zonas rurales y semirurales, con un 60 %, compuesto por mujeres. De los 24 profesores, la mayoría se localizaba con un nombramiento en propiedad y con una formación universitaria en sociales, historia, filosofía, sociología, español, derecho. Esta actividad se llevó a cabo en 15 instituciones públicas de las cuales 9 eran Escuelas Normales (53 %) y 6 de otras instituciones educativas (47 %), ubicadas en 9 municipios.

Debemos indicar que en el año 2019 no contabilizamos algunas de las encuestas aplicadas a varias instituciones de zonas rurales debido a que los talleres fueron realizados por los docentes que impartían el área de sociales, y el resultado fue una uniformidad de respuestas, por lo que se dedujo que estas fueron dictadas por los respectivos docentes. De esta manera se dejó para el análisis las siguientes instituciones educativas:

Municipio	Encuestas	%	Docentes
Chita (1ENS)	17	4,2	2
Fusagasugá (6 Cundi)	144	35,4	10
Guicán (1 ENS)	28	6,9	2
Pasca (1 ENS Cundi)	41	10,1	2
Saboyá (1 ENS)	15	3,7	1
Soatá (1 ENS)	28	6,9	1
Somondoco (1 ENS)	50	12,3	2

37 DANE, “Educación Formal (EDUC)”, Estadísticas Colombia. Personal docente en básica secundaria y media por sexo, por sector, según secciones del país. Información definitiva año 2018, revisada julio 2019. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal/historico-educacion#anexos-2009>. (Consultado el 15 de noviembre de 2020).

Municipio	Encuestas	%	Docentes
Tunja ³⁸ (2 ENS)	41	10,1	4
Villa Pinzón (1 ENS Cundi)	43	10,6	2
Total 15 instituciones, 9 ENS	407	100	24

Debemos indicar que el sistema educativo colombiano está organizado por la ley 115 de 1994 que se establece los tres niveles de educación formal: 1) El pre-escolar, con mínimo un grado obligatorio. 2) La educación básica, que consta de la primaria con cinco grados y la educación secundaria de cuatro grados, y 3) la media con dos grados. Así mismo establece, en el artículo 23, las áreas obligatorias fundamentales donde se localiza en el numeral 2 “Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”. El tema de la independencia americana se encuentra en los planes de estudio de la educación primaria y secundaria. En el año 2009, este tema se impartía en los grados 4, 5, 7 y 8, y en el 2019 en el 4 y 8 grado. En la ENS-PFC ubicamos que el tema se impartía cuando los estudiantes realizaban su práctica docente.

En relación con la encuesta y la entrevista abierta realizadas a los 26 docentes, del año 2009, en la pregunta sobre qué metodología utilizaron para impartir el tema de la independencia americana, indicaron haber utilizado diferentes metodologías: desde talleres, películas, dramatizados, el texto, manuales, las guías, el internet³⁹. Por su parte, a la pregunta relacionada con este tema los estudiantes, en su gran mayoría, respondieron haber recibido el tema por explicación del profesor y por las guías que él les suministraba.

Similar situación se presenta diez años después. El docente, por su parte, indica que el tema de la independencia americana lo desarrolló a partir de metodologías principalmente encaminadas a impartir conocimientos con el uso de lecturas previas, videos, buscando desarrollar la comprensión y competencias de los estudiantes. Pero, a su

38 El municipio de Tunja, al iniciar el año 2020, presentaba 850 docentes del sector oficial y 500 en el privado. Las 14 instituciones oficiales atendían 23 600 estudiantes.

39 Para el análisis de esta aplicación del año 2009, véase Soto Arango *et al.*, *La enseñanza de la Independencia Americana*, 71.

conocimientos	videos	explicación	históricos	textos	boliviana	construc	diferente	folletos	geográfic	indagar	línea	método	países	parlame	participa	particular
		explicación	preguntas	activación	cartelera	conversa	durante	formar	gobierno	independ	llevaron	partiendo	reconocer	relaciona	repartier	resolució
previos	competencias	explicación	preguntas	actividad	clase	cuenta	elaborar	formas	guías	inductivo	mapas	partir	respuesta	teatro	temática	teniendo
				exposiciones	proceso	comprensión	cuestione	entender	fotocopia	hechos	informaci	mediante	planteand	resumen	tiempo	traían
comprensión	enseñanza	exposiciones	proceso	análisis	conceptu	desarroll	estándar	fundame	historia	interpreta	medio	problema	sobre	trabajaba	ubicación	utilizo
				aprendizaje	argumenta	construc	después	explicativ	general	identifica	investiga	metas	propone	socializac	trabajó	utilizada
comprensión	estudiantes	grupos	talleres	argumenta	construc	después	explicativ	general	identifica	investiga	metas	propone	socializac	trabajó	utilizada	vinculant
				argumenta	construc	después	explicativ	general	identifica	investiga	metas	propone	socializac	trabajó	utilizada	vinculant

Algunas frases textuales de las respuestas de los docentes sobre las metodologías utilizadas:

- Se desarrolla la enseñanza para la comprensión, planteando metas de comprensión fundamentadas en la DBA y estándares de competencias donde los estudiantes identifican las formas de gobierno durante, el antes y el después de la independencia.
- Videos, preguntas, respuestas, explicación del tema, folletos a elaborar por medio del método inductivo, teniendo en cuenta conocimientos previos.
- Indagar conocimientos previos al tema. Se contó una historia y se repartieron parlamentos para formar una obra de teatro. Los estudiantes traían información sobre el tema y en clase se trabajó con guías en grupos.

En cuanto a los medios didácticos que utilizaron los profesores en el año 2009 en la enseñanza de la independencia, prevalecen entre los docentes videos, mapas, dibujos, dramatizados, entre otros. En las entrevistas con los profesores de las zonas urbanas y rurales, se ubicó una primera similitud en los medios didácticos, como fue la de utilizar guías elaboradas por ellos mismos. En el aspecto diferencial se halla que en la zona urbana se utiliza más el texto, la explicación del profesor y el envío de consultas por internet. Y, dentro de este contexto, debemos destacar que la ubicación del colegio público en capital del departamento o de ciudad principal en la provincia marca diferencia con respecto a la utilización de diferentes medios educativos por parte del docente. Los estudiantes de las Escuelas Normales manifestaron que en sus prácticas docentes lo más utilizado eran las carteleras que ellas(os) elaboraban. Pero, por otro lado, al preguntarles a los estudiantes por el medio que

más utilizaba su profesor, el mayor porcentaje manifestó que era la guía y el texto escolar de sociales.

Los docentes entrevistados en el año 2019 manifestaron utilizar diferentes medios didácticos para este tema de la independencia americana. Entre otras, internet, colecciones, computador, diapositivas, textos, manuales, guías, dramatizados. De los 24 docentes, el 8,2 % utiliza videos, 2,26 % mapas, 1,64 % internet, computador, TV, diapositivas, dibujos, colecciones.

En el siguiente gráfico se presenta una nube de palabras según su frecuencia, identificando los medios didácticos utilizados en el año 2019.



En este aspecto debemos indicar que el tema de la independencia americana, en el año 2019, era más visible en la institución con cartelera, y en las Escuelas Normales se evidenció el interés por encontrar diferentes medios didácticos para dar a conocer lo relacionado con la independencia.

videos	mapas	computador	dibujos	línea	tiempo	cartelera	cuentos	elaboración	libros	mental	micrófono	páginas
						casuística	debates	folletos	personajes	power	prezzy	próceres
		conceptuales	historia	representaciones	algunos	comuneros	destacado	fotocopias	plastilina	rebelión	sobre	súper
	bicentenario				analisis	conversación	dramatiza	lectura	point	revistas	tablero	teatrales
	colección	diapositivas	internet	televisor	análisis							

Otro aspecto que hemos analizado en otras investigaciones es el referente a la utilización del texto escolar. Como indicamos, cuando desarrollamos la investigación en octubre del año 2009, después de que los estudiantes habían recibido el tema de la independencia según el plan de aula, pensábamos que encontraríamos un alto impacto del proyecto denominado “Historia Hoy” propuesto por el Ministerio de Educación Nacional dentro del programa del bicentenario de la independencia. Es así que considerábamos que los “maletines del bicentenario” sería la herramienta didáctica más utilizada en el aula de clase. Sin embargo, su ausencia era casi total, solo en escasos colegios pudimos encontrarlos en la biblioteca escolar para uso del profesor y de los estudiantes. En el año 2019 era un material desconocido para los estudiantes.

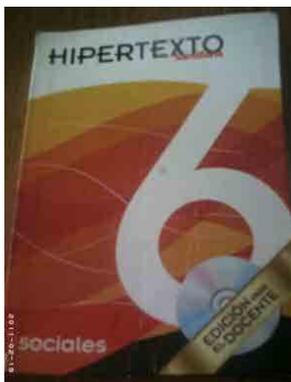
El texto escolar, sustentado por la normativa del Ministerio de Educación Nacional, y que seguía las orientaciones curriculares para el plan de estudios, era uno de los medios más utilizados en las instituciones urbanas, mas no en las rurales. Esto es obvio porque el texto escolar no es gratuito en Colombia, y por el contrario tiene un alto costo, razón por la cual los docentes de las zonas rurales optan por fotocopiar o elaborar sus propias guías, con las que orientan sus clases. Este hecho durante la pandemia del Covid-19, en el 2020, puso en evidencia la gran diferencia entre lo urbano y lo rural y la falta de los medios educativos básicos que debe tener la institución escolar para poder impartir una educación de calidad.

Otra diferencia notoria entre la institución educativa de la zona urbana y rural es que en la primera se cuenta con una biblioteca y un salón de tecnología, facilidades que no existen en las escuelas rurales con la educación básica primaria. En el mismo salón se tiene la biblioteca

que, en su gran mayoría, está compuesta por las cartillas de Escuela Nueva y unos computadores subutilizados por no tener internet. Las instituciones educativas de las zonas urbanas sí tienen la biblioteca escolar centralizada, con algunos ejemplares donados por algunas editoriales o dotadas por el Ministerio de Educación Nacional, dentro del programa de los Bibliobancos escolares⁴⁰. Los libros que encontramos en el 2009 correspondían principalmente a ediciones de los años 1970 y 1980, y en el año 2019 la situación no había variado mucho, excepto en las Escuelas Normales. Reiteramos que la colección de once libros del bicentenario, que ya hemos indicado, no fue vista en las bibliotecas escolares de las instituciones visitadas. Por su parte, los docentes de las instituciones rurales sí tenían un texto escolar y en la zona urbana es común el texto escolar para profesores y estudiantes. Los libros de texto que más se utilizan son los de la editorial Santillana para los grados 7 y 8 de sociales, y otros como los de las editoriales Norma y Voluntad.



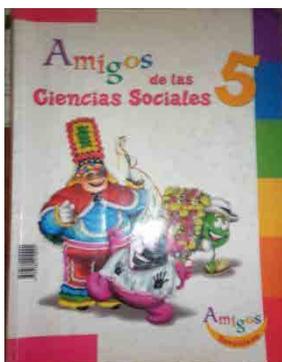
40 En el caso de Colombia, desde 1970 se propugna por la creación del Bibliobanco para las instituciones escolares del Estado, sin que en realidad se logre poner en práctica.



2009



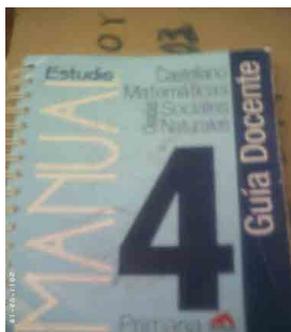
Estudiantes 5.º Escuela Anexa Niña María. Normal Superior Nuestra Señora de la Encarnación, Pasca, 2009



Texto escolar Ciencias Sociales. Santillana, 2006



Fusagasugá, Cundinamarca, 2019 (Foto de Diana Elvira Soto Arango)



2009



Estudiantes de 9º grado”. Unidad Educativa Teodoro Aya Villaveces, 2009

Sin lugar a dudas, la herramienta didáctica que más recuerdan los estudiantes es la guía que les da el profesor y que utilizan en trabajos en grupo; para el año 2019 se emplea en un 3,23 % de los talleres, mientras que aspectos como los trabajos ocupan 1,61 %. La siguiente gráfica evidencia los talleres en el año 2019, que, según los profesores, se utilizaron como talleres diseñados con lecturas y que estaban propuestos en los planes de “Colombia aprende”.



En definitiva, los procesos didácticos se centran más en el aula de clase y, a su vez, se orientan a las preguntas de las pruebas para medir competencias que utiliza el Ministerio de Educación Nacional y que se denominan ECAES. En este caso, el tema de la independencia se enseña de manera transversal en el área de Ciencias Sociales para desarrollar las competencias ciudadanas.

A través de las entrevistas con los profesores en los años 2009 y 2019, de las zonas urbanas y rurales, evidenciamos en esta muestra una primera similitud en los medios didácticos, como fue la de utilizar guías elaboradas por los mismos docentes. En el aspecto diferencial se localiza que en la zona urbana se utiliza más el texto, la explicación del profesor y las consultas de internet, pero esto último se evidencia en el año 2019 porque en el año 2009 pasaba casi desapercibido. Sin embargo, existe

otra diferencia entre las mismas instituciones educativas urbanas y es la referente a los lugares donde realizan la práctica docente los estudiantes de las universidades. En Boyacá, principalmente los de la Escuela de Ciencias Sociales de la UPTC, y en Fusagasugá, los de la Licenciatura de Sociales de la Universidad de Cundinamarca; en estos casos, los practicantes utilizan diferentes medios didácticos, pero en general se encuentran en el aula de clase y a su vez el resultado del aprendizaje se orienta a las preguntas de las pruebas para medir competencias en la educación media que utiliza el Ministerio de Educación Nacional, denominadas “Saber 11”. En este caso, el tema de la independencia se enseña de manera transversal en el área de Ciencias Sociales para desarrollar las competencias ciudadanas.

Las voces de los estudiantes con su imaginario sobre la independencia americana

El tema de la independencia americana se imparte en Colombia en el área de Ciencias Sociales, que comprende historia, geografía y democracia. En el año 2009 se encontró en el plan de estudios en una unidad de “Historia de Colombia en el siglo XIX”, que se inicia en el 4 grado de primaria, relacionado a la Nueva Granada; en el 5 grado se continúa con la independencia de este territorio y en 7 y 8 se explica la independencia de toda América. El área de sociales tiene una intensidad horaria de cuatro horas a la semana y, de acuerdo con los profesores, a la unidad de la independencia se le dedica, aproximadamente, un mes, con dos horas a la semana, en los grados cuarto y quinto. Por el contrario, en la secundaria en los grados 7 y 8 solo se ocupa una semana con este tema, con cuatro horas. De la muestra total de instituciones seleccionadas, se pudo determinar que le dedicaron a la enseñanza del tema de independencia el tiempo correspondiente a un periodo académico (bimestre). Es decir, un estudiante en toda su formación académica de la básica primaria, secundaria, media y Programa de Formación Complementaria, recibe en total doce horas sobre el tema de la independencia americana.

En el año 2019 se localizó una mayor visibilidad del tema fuera del aula de clase, porque las instituciones y los medios de comunicación, como la TV, se ocuparon del tema presentando un impacto mayor entre los estudiantes. Por ejemplo, en el año 2009, en las respuestas de los estudiantes estuvo ausente la presencia de la mujer en las actividades de

la independencia, pero en el 2010 se pasó por la televisión una novela sobre la Pola y esto sirvió para que se evidenciara en las encuestas, talleres de 2011 y 2019, la presencia de las mujeres.

Como señalamos, el trabajo de campo se realizó a través de talleres o encuestas. En el año 2009, la muestra fue de 636 estudiantes y en el año 2019 fue de 407. Todos los alumnos pertenecían a instituciones educativas públicas urbanas y rurales. En el análisis cualitativo y de contenido, las palabras más utilizadas para conceptualizar la independencia en el año 2009 fueron, en primera instancia, un factor ideológico con la palabra *libertad* que se identificaba con el hecho que “fuimos libres” unida a un imaginario de la “liberación del yugo español”, “acabó la esclavitud”. Esta palabra con su imaginario se localiza en los grados analizados. La diferencia se encontró en la elaboración de la frase en los grados 7 y 8, en los cuales se asoció con democracia, ciudadanía, derechos, igualdad, futuro del país. No se evidenció diferencia por grado, sexo y zona geográfica.

Segundo, se encontró una conceptualización que estaba unida al imaginario *económico*; se evidenciaron frases como “empezamos a manejar nuestros recursos”: “nos dimos nuestras propias leyes”, “salir a marchar por amor y paz”. Hemos comentado que años atrás realizamos un estudio donde la frase más común era “los españoles nos robaron el oro”; esta respuesta no la evidenciamos en el año 2019.⁴¹

En el año 2019 se pudo evidenciar que la palabra independencia, para la mayoría de los estudiantes, se asoció en primera instancia con *libertad* o cualquier término que hiciera referencia con libre y liberación. Seguidamente, asociaban la palabra con españoles, guerra, proceso, pueblo, persona, derechos, autonomía, entre otras.

En el siguiente gráfico se presenta una nube de palabras según su frecuencia de uso ante la pregunta sobre lo que significa la independencia para los estudiantes.

41 Diana Soto Arango, “El encuentro de dos mundos: enseñanza y textos escolares en Colombia”, *Ciencias de la Educación de España*, n.º 155, 1993.

libertad	españoles	colombia	guerra	persona	esclavitud	nuestra	colombia	bolivar	tomar	actuar	criollos	españa	gente	historia	inmedia
	libertad							esclavos	decision	liberamos	boycot	demás	diferer	emancip	independe
			proceso	tener	importante	hacer	grito			liberar	julio	acción	lente	capacit	cosas
		liberación				separación	restaurar	español	liberó		periodo	nueva	elegir	mediom	mujer
			pueblo	derechos	histórico		estado	territorio				record	espec	pelear	color
	libre					batalla	poder	nosotros	forma	propias		final	simon	form	independe
		nuestro								aconte	tiene	humana	fuerte	liber	luch
			depende	autonomía	independi	formación	alguen	simón	tiempo	acuerd	todos	liberar	bolive	hom	lev
															luch
															nacion

Algunas frases textuales de las respuestas de los estudiantes sobre el significado de independencia para ellos fueron:

Sobre la libertad: “Para mí independencia es libertad, autonomía de cada persona”.

“La independencia es libertad, es la capacidad de actuar, es la acción de libertad; paz, compromiso, libertad y desarrollo por sí mismo; libertad, autonomía, proceso político; libertad y autonomía”.

En este caso, se debe recordar que la historia está localizada en el conjunto disciplinar de formación ciudadana.

El segundo aspecto se encuentra unido al concepto de la guerra contra los españoles: “periodo del dominio del imperio español, este proceso se libró en el país para liberarse del yugo español y alcanzar la libertad; la liberación de un yugo español; nos liberamos de un yugo español; final del periodo del imperio español; pelearon los criollos y los españoles; no ser esclavos de los españoles; tuvo una batalla con los españoles; el país se liberó de los españoles completamente y obtuvimos nuestra libertad; pudimos ser independientes de los españoles”.

La segunda pregunta que se realizó versó sobre cuáles fueron los antecedentes a la independencia.

En el año 2009 se indica como causa central: “en primera instancia, el hecho político del florero del 20 de julio”; segundo, aspectos de dominación y explotación con palabras como: “la esclavitud, los impuestos, los Derechos del Hombre”. Tercero, factores externos: la Revolución francesa, la revolución de Estados Unidos. El segundo y tercer aspecto se evidenció en los grados 7 y 8.

españoles	revolución	comuneros	derechos	general	napoleón	indígenas	américa	invasión	boyacá	bolívar	pueblo	punteo	revueltas	social	violación	desig
				libertad	floriente	pelea	campesin	libres	declara	descub	botánic	estaba	expedit	gente	nuestro	reunier
		criollos	invasión				poder	maltrato	español	hombre	causas	rompid	difere	época	eram	esclav
	francesa					napoleón				human	colomb	simón	haití	canse	condi	injust
				batalla	política		conquist	patria	muerte	manuel	domini	violen	ilustra	agosto	estab	franci
guerra						grito	estados	persona	negros	nuestra	edicto	contra	inspir	anton	hacia	julio
	españa	esclavitud	florero	acuerdo	impuestos	rebelión	gobierno	colonia	unidos	opresió	errores	crisis	amer	colom	insurr	quería
																revolu

Encontramos en primera instancia una identificación en la actitud de los españoles y la relación con los criollos americanos, en frases como estas:

- Los malos tratos, injusticias y el mal gobierno; un enfrentamiento entre criollos y españoles; los españoles dominaban la economía.
- Aparecen términos como campesinos y se les da el liderazgo a los mismos: “los campesinos se rebelaron ante los españoles; los campesinos mataron a los españoles”.
- Se retoma el hecho histórico de los comuneros en frases como: “la anterior insurrección de los comuneros; la revuelta de los comuneros, declaración y traducción de los derechos del hombre; revolución de los comuneros, patria boba”.
- Se refieren a hechos externos al territorio de la Nueva Granada como independencia de los Estados Unidos; Revolución francesa; reconquista de España.

En la tercera pregunta sobre cuáles fueron las consecuencias de la independencia, en el año 2009, los niños y niñas se centraron en “obtener la libertad, hacer leyes, darnos nuestro gobierno”. No se estableció mayor diferencia por tipo de institución y género. Las frases fueron concordantes y similares a las indicadas en el imaginario de la independencia: libertad, democracia, gobierno propio.

En el año 2019, la mayoría de los estudiantes consideró que las consecuencias de la independencia fueron diversas, resaltando entre ellas: “muerte a los españoles, guerra, libertad para Colombia”, resaltan expresiones como “patria libre, sin esclavitud”.

En el siguiente gráfico se presenta una nube de palabras según su frecuencia de uso ante la pregunta sobre consecuencias de la independencia.



El mapa ramificado de palabras igualmente permite visibilizar los términos más usados por los estudiantes en el imaginario de las consecuencias de la independencia para ellos.

muerte	españoles	colombia	libre	personas	perdida	primera	esclavos	gente	batalla	liberar	conflicto	crisis	cultura	diversidad	españoles	imperio
					económica	pueblo	liberación	gobierno	independencia	panamá	indígena	pensamiento	sistema	américa	bolívar	carga
			patria	criollos	estados	república	sociedad	orden	aspecto	política	inestabilidad	humana	igualdad	justicia	otros	países
guerra	libertad	político	esclavitud	florero	muerdos	cambios	económicos	varias	gobierno	república	inocentes	peleaban	simón	territorio	tributaria	tuvieron
		derechos	social	acuerdo	poder	creación	pelea	violencia	desarticulación	campesinos	pelear	reducción	americana	deja	lección	franceses
											revolución	civil	diferencia	hacer	herencia	

Con algunas frases textuales se ratifican las dos gráficas anteriores. En primera instancia, las palabras guerra y muerte: “La guerra, violencia y muerte; libertad de Colombia y la muerte de muchas personas; muerte de varios personajes; la guerra, la muerte y la independencia; la muerte, la violencia y la crueldad; varias muertes”.

Estas respuestas se deben ubicar en el contexto que vive Colombia y las noticias diarias que recibe la ciudadanía acerca de violencia y muertes; a pesar de haber firmado la paz, la violencia política continúa unida a la violencia social.

La segunda unida a la libertad: “La adquisición de la libertad, libertad que desafortunadamente años más tarde se perdió; la libertad de Colombia y diversidad; la libertad de Colombia y la muerte de varios personajes”, pero también “la libertad de Colombia y la independencia; lograr libertad; pelear por la libertad; los campesinos, porque querían la libertad y ser un solo país”.

La tercera, referenciada a la política y derechos: “Libertad del acuerdo, derechos para todos; primera República y el cambio político social de la historia; surge la primera República, cambios políticos y sociales, pérdida de orden político, reducción de carga tributaria; patria boba, cambios sociales y políticos muy relevantes en la historia”.

En la pregunta cuatro, “nombre tres personajes que fueron destacados en la independencia”, en el año 2009, respondieron en un 90 % que a Simón Bolívar se le debe la libertad. Las frases frecuentes se asociaron con identificarlo como el personaje que ganó las batallas, comandó el ejército y nos dio la libertad. En segundo lugar, Francisco de Paula Santander seguido por Camilo Torres. En este año está ausente el nombre de las mujeres.

Para esta misma pregunta los estudiantes de la muestra del año 2019 identificaron como el principal personaje destacado en la independencia a Simón Bolívar (69 %), seguidamente, Antonio Nariño, Policarpa Salavarrieta en tercer lugar (la identifican también como la Pola), en cuarto lugar, Francisco de Paula Santander y, así mismo destacan a Manuelita Sáenz y Pedro Pascasio Martínez. En un plano menor, se

indican a Mutis y Camilo Torres, entre otros. En el siguiente gráfico se presenta una nube de palabras según su frecuencia de uso ante la pregunta sobre los tres personajes que más asocian a la independencia.



El mapa ramificado de palabras igualmente permite visibilizar los términos más usados por los estudiantes, en el imaginario de los antecedentes de la independencia para ellos.

simon	antonio	santander	nariño	policarpa	pascacio	torres	acuerdo	colon	mutis
						cristobal	celestino	saenz	llorente
							santos	villavicord	galarzar
	paula	francisco	salavarieta	manuela	pedro		martinez	napole	acevedo
								joaquin	moron
								criollo	dormig
								antonio	garcia
								francisco	manu
								español	and
								hidalgo	and
								rendon	gom
									masa

En esta pregunta encontramos una similitud en las respuestas entre los dos años (2009-2019), en el hecho de considerar a Simón Bolívar como el personaje y héroe central de la independencia. Las diferencias

Estas respuestas demuestran la trascendencia que se dio por la parte gubernamental a la conmemoración de las batallas realizadas en 1819.

Conclusiones

Esta investigación de tipo cualitativo, transversal en el tiempo, evidenció en primer lugar un hecho político en el 2009, como fue la poca relevancia que se le daba al tema de la independencia en la institución educativa, el aula de clase y los medios de comunicación. Como se indicó, esta conmemoración en el campo oficial se orientó a estimular el turismo y poner en la palestra a las fuerzas militares para rememorar las batallas de la independencia, hecho que marcó un imaginario entre los docentes encuestados del año 2019. Por otra parte, el sector de los docentes tomó una posición crítica y los historiadores se dividieron en cuál era la fecha correcta para conmemorar la independencia. Por tanto, en las aulas de clase no fue un tema de especial relevancia para ese año. Sin embargo, para el 2019, el gobierno aportó partidas significativas para la “Ruta del Bicentenario”, que venía desde el año 2009, sin lograr permear los imaginarios escolares, excepto por los actos públicos conmemorativos a las batallas de la independencia americana en el virreinato de la Nueva Granada. En cuanto al “maletín de los libros” sobre la independencia, algunos llegaron a las instituciones educativas, pero no fueron utilizados para la consulta de los estudiantes.

Un segundo aspecto es que, al comparar aspectos de similitud en las respuestas de los estudiantes con el lapso de diez años, se mantienen aspectos generales con respecto al imaginario de la independencia en los conceptos de libertad y en el hecho de seguir destacando a Simón Bolívar como el libertador o “padre de la patria”. Por otra parte, en el método de enseñanza siguió primando la exposición del profesor y la utilización de guías y el texto como medio de enseñanza. Así mismo, se encuentra en las respuestas un reconocimiento hacia la ciudadanía, la ecología y los saberes transversales, sin posiciones críticas frente al hecho de la independencia. En definitiva, se mantuvo el imaginario de la guerra y las figuras de los héroes.

Un tercer aspecto con respecto a las diferencias, es el hecho que el vocabulario cambia entre los dos años: en el 2009 está más asociado a libertad, ciudadanía, y en el 2019 se relaciona con guerras, batallas. Por otra parte, los personajes relacionados con liderazgo y participación en la independencia eran limitados en el 2009 y giraban en torno a Bolívar, mientras que en el 2019 se amplía a otros personajes que incluyen a las mujeres. Igualmente, en los medios educativos, la búsqueda en internet fue algo nuevo en las zonas urbanas como medio de consulta.

Un cuarto aspecto es que en el Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales no se hallaron cambios curriculares que incluyeran el tema en la formación del maestro. Sin embargo, se le dio visibilidad en las prácticas pedagógicas que realizaban los estudiantes. Se pudieron evidenciar carteleras y actos públicos realizados en la institución educativa, pero en las encuestas no se permeó la elaboración de un imaginario diferente al del 2009, excepto por la inclusión de la mujer en este proceso.

En quinto lugar destacamos que la mayor influencia sobre la formación de los imaginarios en los estudiantes en cuanto a la independencia americana se plasmó en un medio de comunicación como la televisión. En especial, es relevante el tema de las telenovelas que se emitieron en horario familiar, que hicieron evidente la participación de la mujer en el proceso de la independencia, con la novela sobre Policarpa Salavarrieta, y reafirmar la figura de héroes como la de Bolívar (2019).

Finalmente, consideramos que se producirán cambios en la enseñanza de este tema en la medida en que la cátedra de historia vuelva a la escuela, pero no como anécdota sino de una manera crítica y para visibilizar a los invisibilizados que fueron los que ofrendaron su vida para lograr la independencia americana. Desde luego, la responsabilidad de las facultades de Educación y de las Escuelas Normales Superiores se pone en la palestra para que sus graduados puedan desde el aula de clase contribuir a partir de la cultura política, la construcción de una identidad latinoamericana con valores sustentados en la ética y la interculturalidad, que será lo que permeará la nueva sociedad democrática, inclusiva y tolerante.

Fuentes

Constitución Política de Colombia de 1991, *Gaceta Constitucional* Número 127 del día jueves 10 de octubre de 1991.

Decreto 1075, mayo de 2015, que unifica todas las leyes y decretos en educación en Colombia.

Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de la Educación.

Ley 1916 de 2018, por medio de la cual la nación se vincula a la celebración del Bicentenario de la campaña libertadora 1819, y se dictan otras disposiciones.

Plan Decenal de Educación, 1995 al 2005.

Resolución 2343 del 5 junio de 1996. Por la cual se adopta el diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones.

Bibliografía

Anderson, Benedict *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2021.

Ardila Franco, Yurani Stella y Diana Elvira Soto Arango, “Una mirada al acceso a la universidad en el marco de la política educativa colombiana. 2010 a 2018”, *Panorama*, vol. 14, n.º 26, 2020: 147-168.

Bariain, Josexo, *La lucha de los dioses en la modernidad. Del mono-teísmo religioso al politeísmo cultural*. Barcelona: Anthropos, 2000.

Castoriadis, Cornelius, *El mundo fragmentado*. La Plata (Argentina): Terramar Ediciones, 2008.

- Castoriadis, Cornelius, “El imaginario social instituyente”, *Zona Erógena*, n.º 35, 1997.
- Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores, 1975.
- Cuño Bonito, Justo y Diana Elvira Soto Arango, eds., *Capitán Rafael Sevilla. Memorias de un oficial del ejército español. Campañas contra Bolívar y los separatistas de América*. Tunja: Editorial UPTC / Sevilla: Editorial Renacimiento, 2019.
- DANE, Educación Formal (EDUC) - Históricos. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal/historico-educacion#anexos-2009.%20Consultado%2015%20noviembre%20de%202020>. Consultado 15 noviembre de 2020.
- Durand, Gilbert, *Les structures anthropologiques de l’imaginaire: introduction á l’archétypologie générale*. París: Bordas, 1969.
- Durand, Gilbert, *Lo imaginario*. Barcelona: Ediciones del Bronce, 2000.
- Hall, Stuart y Paul du Gay, comps., *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2003.
- König, Hans-Joachim, *En el camino hacia la nación. Nacionalismo en el proceso de formación del Estado y de la Nación de la Nueva Granada, 1750-1856*. Bogotá: Banco de la República, 1988.
- Mattelart, Armand, *La invención de la comunicación*. Barcelona: Bosch, 1995.
- Moreno Zapata, Paula Marcela, “El pasado como patrimonio del futuro”, en *Rutas del Bicentenario de las Independencias. Presentación General*. Bogotá: Ministerio de Cultura/Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, 2010.
- Paulston, Rolland, “Mapping Comparative Education after Postmodernity”, *Comparative Education Review*, vol. 43, n.º 4, 1999: 438-463.
- Paulston, Rolland, “Imagining Comparative Education: Past, Present, Future”, *Compare Review*, vol. 30, n.º 3, 2000: 354-359.
- Paulston, Rolland, “Mapping Discourse in Comparative Education Texts”, *Compare Review*, vol. 23, n.º 2, 1993: 101-114.

Sánchez Capdequí, Celso, *Imaginación y sociedad: una hermenéutica creativa de la cultura*. Madrid: Tecnos/Universidad Pública de Navarra, 1999.

Soto Arango, Diana Elvira, ed., *La Independencia Americana: Textos, enseñanza e imaginarios escolares en España y Colombia*. Tunja: Ediciones UPTC, 2016.

Soto Arango, Diana Elvira, *Francisco Antonio Zea: Un criollo Ilustrado*. Madrid: Ediciones Doce Calles, 2000.

Soto Arango, Diana Elvira, Sandra Liliana Bernal Villate, William Pacheco Vargas, Yules Alejandro Espinosa, Liliana Paternina Soto y Beatriz Perelló, “La enseñanza de la Independencia Americana en Colombia y España 2009-2011”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 17, n.º 25, 2015: 187-212.

Soto Arango, Diana Elvira, *La construcción de la nación Iberoamericana. Siglos XIX a XX. Comparaciones y conexiones*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2010.

Soto Arango, Diana Elvira, “Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-1994”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 15, n.º 21, 2013: 229-262.

Soto Arango, Diana, *Mutis, filósofo y educador. Una muestra de la realidad educativa*. Tunja: Ediciones UPTC, 2009.

Soto Arango, Diana, “El encuentro de dos mundos: enseñanza y textos escolares en Colombia”, *Ciencias de la Educación de España*, n.º 155, 1993, 435-446.

Soto Arango, Diana, José Pascual Mora García y José Rubens Lima-Jardilino, “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA (1994-2015)”, *História da Educação*, vol. 21, n.º 51, 2017: 351-375.



Este libro se imprimió en el
mes de agosto de 2022, en
Búhos Editores Ltda., con una
edición de 300 ejemplares.

Tunja - Boyacá - Colombia

