



La educación
es de todos

Mineducación



La independencia en el arte y el arte en la Independencia

La independencia en el arte y el arte en la Independencia

Agradecimientos

Ministerio de Educación Nacional

Presidente de la República

Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional

María Victoria Angulo González

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

Constanza Liliana Alarcón Párraga

Jefe Oficina Asesora de Comunicaciones

Olga Lucía Pérez García

Directora de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media

Danit María Torres Fuentes

Subdirectora de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa

Liced Angélica Zea Silva

Coordinadora de Referentes

Luz Magally Pérez Rodríguez

Equipo técnico del Ministerio de Educación Nacional

Carolina Valencia Vargas, asesora del Despacho de la Ministra

Carolina Duque Martínez, equipo Ciencias Sociales

Natalia Hernández Melo, equipo Ciencias Sociales

Selección de fuentes para la primera edición

William Buendía Acevedo

Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani

Director General

Juan Sebastián De Zubiría Ragó

Directora de Unidad

Patricia Parra Sarmiento

Coordinación Académicas

María Isabel Otero Cubillos

María Fernanda Gómez Rondón

Asesora en Historia

María Fernanda Gómez Rondón

Diseño didáctico

Isabel Jiménez Becerra

Desarrollo didáctico

Diego Felipe Romero Mendoza

Selección de imágenes para la segunda edición

Diana Carolina Gómez Gómez

Coordinadora de Comunicaciones

Sandra Patricia Sánchez Olaya

Diseñador Gráfico

Cristian Alberto Gómez Pico

Corrector de Estilo

Fernando Alviar Restrepo

Tabla de contenidos

CAPÍTULO 1

Introducción..... 9

Capítulo 1. El arte como fuente para la historia..... 29

Pinturas, pistas y evidencias 31

Estrategia didáctica 38

Paso 0: Programo mi tema..... 38

Paso 1: proceso de exploración..... 39

Paso 2: proceso de contextualización e interpretación..... 41

Paso 3: proceso de interpretación 45

Paso 4: proceso de proyección ciudadana 49

CAPÍTULO 2

Capítulo 2. De las alegorías de América a las alegorías de la patria..... 53

Otros símbolos..... 67

Estrategia didáctica 71

Paso 0: programo mi tema..... 71

Paso 1: proceso de exploración..... 72

Paso 2: proceso de contextualización e interpretación..... 76

Paso 3: proceso de interpretación 79

Paso 4: proceso de proyección ciudadana 81

CAPÍTULO 3

Capítulo 3. Del paisaje a la batalla..... 84

La Campaña del Sur en las telas de Espinosa 88

Estrategia didáctica 103

Paso 0: programo mi tema 103

Paso 1: proceso de exploración 104

Paso 2: proceso de contextualización e interpretación..... 106

Paso 3: proceso de interpretación 108

Paso 4: proceso de proyección ciudadana 113

CAPÍTULO 4

Capítulo 4. La construcción de los héroes 117

La muerte del héroe 125

De mujer a heroína..... 130

Estrategia didáctica 139

Paso 0: programo mi tema 139

Paso 1: proceso de exploración 140

Paso 2: proceso de contextualización e interpretación..... 142

Paso 3: proceso de interpretación 144

Paso 4: proceso de proyección ciudadana 147

CAPÍTULO 5

Capítulo 5. Altar de la patria: solemnidad y teatralización de la historia

..... **150**

La Presencia del pasado: La Apoteosis de la Independencia 157

Monumentos a los héroes: Lugares de memoria 164

Estrategia didáctica 170

Paso 0: programo mi tema..... 170

Paso 1: proceso de exploración..... 171

Paso 2: proceso de contextualización e interpretación..... 174

Paso 3: proceso de interpretación 177

Paso 4: proceso de proyección ciudadana 179

CAPÍTULO 6

Capítulo 6. Resignificando el pasado: visiones contemporáneas..... **183**

Visiones del arte 185

Diseño, publicidad e ilustraciones..... 191

El pasado en el cine y la televisión 194

Bolívar en 35 mm..... 195



<u>Estrategia didáctica</u>	202
<u>Paso 0: programo mi tema</u>	202
<u>Paso 1: proceso de exploración</u>	203
<u>Paso 2: proceso de contextualización e interpretación</u>	205
<u>Paso 3: proceso de interpretación</u>	208
<u>Paso 4: proceso de proyección ciudadana</u>	210
<u>Referencias</u>	213

Presentación

¡Estimados maestros, bienvenidos!

La cartilla que tienen en sus manos es una invitación a aproximarse al Bicentenario de la campaña libertadora de 1819 para visitar la historia, es decir, como una oportunidad para ir más allá del acontecimiento y generar reflexiones sobre las variadas posturas con respecto a los sucesos ocurridos, las diversas experiencias históricas, los triunfos y las derrotas, y también como una oportunidad de proyección de cara a los próximos años.

En este sentido, ustedes encontrarán una serie de actividades sugeridas para conmemorar el Bicentenario de 1819 en sus establecimientos educativos y aulas de clase. Así mismo, en la introducción hallarán los fundamentos tenidos en cuenta para la construcción de las actividades, para que, con base en ellos, puedan formular y diseñar otras actividades o nutrir las planteadas.

Esperamos que el contenido de esta cartilla sea de utilidad para el enriquecimiento de sus procesos de enseñanza y prácticas pedagógicas de cara, incluso, al tricentenario.

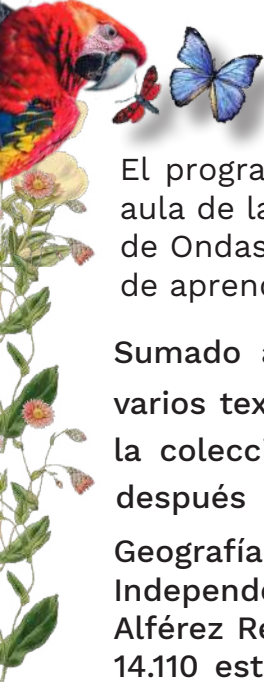
Introducción

En el 2008, el Ministerio de Educación Nacional diseñó el programa “Historia Hoy: Aprendiendo con el Bicentenario de la Independencia” con miras a la celebración del bicentenario de la independencia de Colombia en el 2010 y como una oportunidad para fortalecer el pensamiento científico social de estudiantes de educación básica y media abordando de manera crítica el pasado y, en ese sentido, para fijar una mirada retrospectiva que permitiese pensar el país del presente, comprenderlo a la luz de la historia y proyectarlo hacia el futuro.

Dicha estrategia pedagógica tuvo varias etapas con enormes logros. En primera instancia, se diseñó el plan “Los estudiantes preguntan” con el cual se invitó a niños, niñas, adolescentes y jóvenes a formular preguntas acerca de la cotidianidad de la sociedad que afrontó y gestó la Independencia de 1810. Como resultado, se recibieron 16.501 preguntas provenientes de 533 municipios, 31 departamentos y 1.951 instituciones educativas del país. Posteriormente, con la ayuda de maestras, maestros, historiadores, investigadores y representantes de comunidades indígenas y afrocolombianas, se seleccionaron 200 preguntas. Así mismo, se realizaron más de 270 talleres con cifras superiores de participación: 11.700 maestros, 5.000 estudiantes de educación básica y media y 990 estudiantes de educación superior. Con ellos se reflexionó acerca de la importancia del proceso emancipatorio para la historia de nuestro país.

En esa misma vía, se planteó y publicó el concurso “Nuevos investigadores: Proyectos sobre la Independencia”, con el que se invitó a los estudiantes de pregrado de las instituciones de educación superior del país a formular proyectos de investigación basados en una de las 200 preguntas seleccionadas previamente. En el concurso participaron 482 estudiantes de pregrado con 206 proyectos de investigación de 60 instituciones de educación superior de 20 ciudades y de 51 programas distintos. Con el apoyo de 15 historiadores nacionales e internacionales especialistas en el período de la Independencia, junto con el Comité Técnico del Ministerio de Educación Nacional, se evaluaron los proyectos y seleccionaron los 20 ganadores.

En la segunda etapa de Historia Hoy, “Construyendo respuestas”, se buscó que los estudiantes de educación básica y media investigaran las preguntas planteadas en la primera fase. En esa línea de acción, el Ministerio de Educación Nacional diseñó el programa “Ver por Colombia” para fortalecer las iniciativas de los establecimientos educativos, y, además, estableció una alianza con el Programa Ondas del entonces Departamento Administrativo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y la Fundación FES Social. A la iniciativa de esta alianza se le denominó “Programa Historia Hoy-Ondas”, un programa que permitió desarrollar talleres para docentes. El énfasis de estos talleres consistió en generar y fortalecer la investigación en el aula por medio de “la pregunta como punto de partida y estrategia metodológica, la investigación histórica como estrategia pedagógica y la sistematización, producción de saber y conocimientos de maestras y maestros” (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

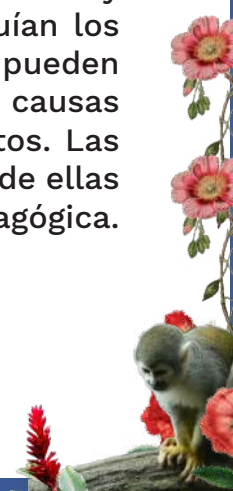


El programa Historia Hoy-Ondas acompañó a 1.027 establecimientos educativos en procesos de investigación en el aula de la mano de profesionales de historia, ciencias sociales y pedagogía, elegidos por los Comités Departamentales de Ondas. De este modo, 1.449 docentes y 19.477 estudiantes pudieron responder las preguntas y fortalecer procesos de aprendizaje.

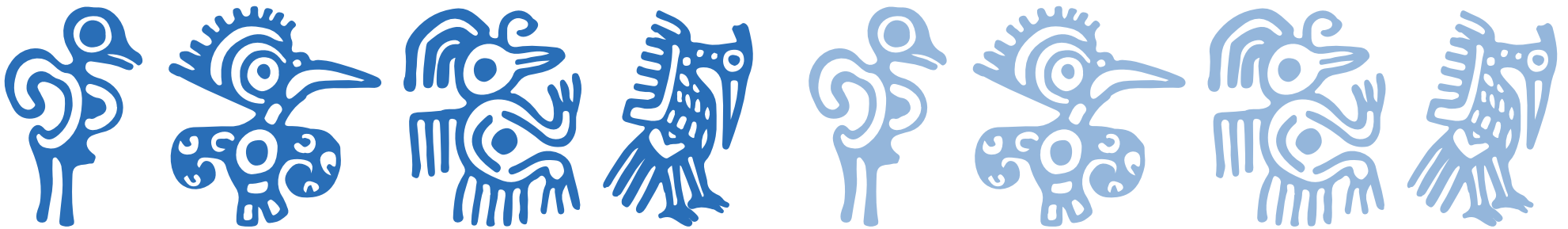
Sumado a lo anterior, se elaboró la Colección Bicentenario para que estudiantes e investigadores contaran con varios textos que les permitiesen comprender la sociedad de 1810 en su conjunto. Entre los textos que conformaron la colección se encuentran Economía en la Independencia; Construcción de la patria nuestra: La Nueva Granada después de 1810; Educación en la Independencia; Juntas e independencias en el Nuevo Reino de Granada; Geografía en la Independencia; Castas, mujeres y sociedad en la Independencia; Religiosidades y fiestas en la Independencia; la Independencia en el arte y el arte en la independencia; Te cuento la Independencia; la novela El Alférez Real de Eustaquio Palacios; y Poemas, fabulas e historia de la Independencia. Esta colección se distribuyó en 14.110 establecimientos educativos oficiales del país, 300 colegios privados de menores recursos, 123 universidades públicas, todas las Secretarías de Educación y las 1.604 bibliotecas públicas que existían en Colombia para ese momento.

El reto de ese entonces fue, y sigue siendo, el guiar a los estudiantes en procesos investigativos, transformar sus preguntas cotidianas en problemas de investigación, identificar y seleccionar fuentes primarias y secundarias de información que permitan descartar o validar una hipótesis, construir argumentos, establecer relaciones, contrastar o rechazar versiones de los hechos de quienes fueron testigos de ellos, y sistematizar hallazgos y comunicarlos de manera asertiva y diversa. Con ese propósito se construyeron dos cartillas de formación docente dentro del programa Historia Hoy: Aprender a preguntar y preguntar para aprender y Aprender a investigar e investigar para aprender.

En sintonía con este reto, la segunda edición de la Colección Bicentenario que hoy se publica enriquece la propuesta inicial de investigación en el aula al incorporar una estrategia pedagógica con herramientas didácticas para fortalecer en los estudiantes habilidades propias de los pensamientos crítico, social, histórico y geográfico mediante el uso y análisis de fuentes de información. Teniendo en cuenta este énfasis, de la totalidad de fuentes que constituían los textos de la Colección Bicentenario del 2010 se han seleccionado algunas para ejemplificar la manera en que se pueden utilizar como insumo pedagógico para analizar un suceso desde diversas perspectivas, identificar las múltiples causas que inciden en un proceso histórico y para establecer relaciones pasado-presente-futuro, entre otros aspectos. Las fuentes restantes son referenciadas al final del texto y constituyen una invitación al docente para que haga uso de ellas teniendo en cuenta su experticia, las particularidades de su contexto y los intereses asociados a su práctica pedagógica.



Antes de avanzar en la lectura de este texto, es esencial dar algunas claridades frente a los pensamientos crítico, histórico, geográfico y social y brindar posibles maneras de fortalecerlos en la escuela, no sin antes recordar que las necesidades y potencialidades de los contextos en los que interactúan niños, niñas, adolescentes y jóvenes, las prácticas docentes, las mediaciones conceptuales que se realicen, los procesos de valoración de aprendizajes que se implementen como parte del sistema institucional de evaluación de los estudiantes, los recursos educativos y el trabajo articulado entre familias e instituciones educativas inciden de manera significativa en su consolidación.











Pensamiento crítico











¿Qué es?

Es la habilidad que se desarrolla para interpretar, indagar, comprender, analizar, sintetizar y evaluar información o sucesos que enfrentan los individuos en su cotidianidad y que les permita construir, rechazar o validar argumentos, así como tomar decisiones informadas frente a retos de diferente índole.

¿Cómo se puede fortalecer este tipo de pensamiento?

-  Fortaleciendo la curiosidad e indagación cotidiana de todo aquello que acontece en el contexto familiar, escolar, local, regional, nacional e internacional. El escepticismo y la contrastación de versiones de los hechos debe hacerse costumbre.
-  Desarrollando la capacidad de identificar puntos de encuentro y desencuentro en una situación, aceptando o rechazando posturas a partir de la veracidad de los argumentos que las respalden.
-  Identificando en una fuente de información al autor, la fecha, el lugar de publicación, el contexto (social, político, económico y cultural) en el cual escribe, infiriendo los intereses manifiestos y ocultos de quien escribe o de quienes patrocinan a quien escribe para comprender de manera sistémica sus principales postulados.
-  Diferenciando con claridad los intereses, posturas y argumentos de los actores involucrados en una situación problemática.
-  Estableciendo relaciones entre los conceptos mediados en la escuela con situaciones de sus entornos próximos (familiar, escolar y comunitario) y contextos regionales, nacionales e internacionales.
-  Identificando, seleccionando, clasificando y comparando información en distintas fuentes (primarias, secundarias, audiovisuales, orales) sobre un suceso para luego, y basados en estas, construir conclusiones propias.

-  Tomando posturas críticas frente a opiniones e información que provengan de personas y de medios de comunicación.
-  Propendiendo por identificar constantemente la conexión entre las causas de los fenómenos sociopolíticos, culturales, ambientales y económicos y las posibles consecuencias en estos mismos ámbitos.
-  Formulando conjeturas e hipótesis sobre fenómenos sociopolíticos, culturales y económicos y buscando información en diferentes fuentes que permitan, de manera certera, validarlas o descartarlas.
-  Planteando soluciones argumentadas a los desafíos de su entorno cercano y de los contextos regionales, nacionales e internacionales.
-  Reconociendo la importancia de consultar diferentes fuentes de información para la construcción de conocimientos sobre el pasado y el presente.
-  Identificando cifras y datos de organismos del estado, organismos multilaterales, organizaciones no gubernamentales y universidades, entre otros entes, que permitan la construcción de gráficas estadísticas para analizar tendencias de fenómenos sociales y construir conclusiones acerca de estos.
-  Analizando un fenómeno social desde diferentes disciplinas.
-  Participando en debates alrededor de preguntas que generen controversia, en donde se contrasten posturas, argumentos e información previamente conseguida por los participantes y que respaldan sus posiciones y, al finalizar la jornada, construyendo de manera colectiva conclusiones que concentren las miradas de quienes hicieron parte del encuentro.



Pensamiento social



¿Qué es?

Habilidad para analizar y comprender las dinámicas y problemáticas sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales de un lugar. Así mismo, usar conceptos de las ciencias sociales para construir una postura crítica frente a lo que sucede en el contexto local, regional, nacional e internacional.

¿Cómo se puede fortalecer este tipo de pensamiento?

- Reconociendo el estudiante, en su identidad, las características físicas, emocionales y culturales de la sociedad a la que pertenece (juegos, vestuario, alimentación, tradición oral, entre otros).
- Comprendiendo la importancia de los escenarios de interacción social para el aprendizaje de tradiciones y prácticas culturales de los grupos humanos.
- Participando en la construcción de acuerdos básicos sobre las normas necesarias para el logro de metas comunes en su contexto cercano (amigos, compañeros y familia) y comprometiéndose con su cumplimiento.
- Reconociendo experiencias y prácticas culturales de su familia, institución educativa, barrio, vereda o resguardo.
- Fortaleciendo la capacidad para expresar opiniones e inconformidades de manera dialogada (debatir, proponer, llegar a acuerdos o tener desacuerdos).
- Identificando el significado e importancia de los conceptos de derecho y deber y su aplicación en sus prácticas cotidianas y las normas de convivencia.



Identificando situaciones particulares de vulneración de derechos (ya sea de individuos o de grupos) en diferentes lugares y momentos mediante los cuales los estudiantes puedan manifestar, de manera crítica y reflexiva, argumentos sólidos y veraces a favor o en contra.



Comprendiendo que, a lo largo del tiempo, los territorios han estado previamente ocupados por grupos humanos que han dejado una huella relevante y presente en las culturas y sociedades (lenguas, gastronomía, religión, ritos, música, bailes, literatura, oralitura, conocimiento botánico y dichos populares, entre otros).



Identificando las características de las comunidades étnicas colombianas con el propósito de valorar la riqueza pluriétnica y multicultural de nuestra nación como aspectos fundamentales para pensar realidades incluyentes y diversas.



Participando en espacios democráticos que promuevan la toma de decisiones encaminadas al logro de metas colectivas.



Reconociendo características de diferentes comunidades (pueblos ancestrales, campesinos, comunidades negras afrocolombianas, raizales y palenqueras, entre otras), a través del análisis de su relación con la tierra, su cosmogonía y su valoración y cuidado de los territorios.




Reconociendo la multiculturalidad a través de la identificación de las formas organizativas y culturales de su entorno cercano y de los contextos regionales, nacionales e internacionales.




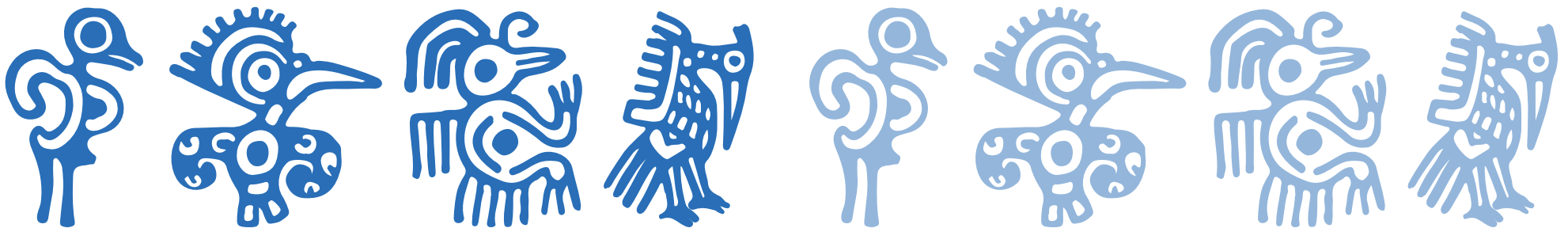
Analizando la globalización como fenómeno cultural que impacta las sociedades en aspectos políticos, económicos y tecnológicos.



Estudiando, en sociedades específicas, los principios básicos de la democracia e identificando señales de alerta cuando esta se ha visto amenazada.

 Identificando los principios fundamentales del sistema político colombiano, la estructura del Estado, los alcances y límites de la Constitución Política de Colombia y los mecanismos de participación ciudadana.

 Analizando los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos y justicia global a partir del estudio de casos emblemáticos alrededor del mundo.





Pensamiento histórico



¿Qué es?

Habilidad para acercarse a los hechos del pasado de forma interpretativa, analítica y reflexiva para comprender su incidencia en el presente y proyectarse a futuro.

¿Cómo se puede fortalecer este tipo de pensamiento?



Desarrollando actividades en las que el estudiante pueda contar qué hace en los distintos momentos del día en los diferentes espacios y construyendo narraciones en las que se evidencie el manejo del lenguaje temporal. Esto se refleja, entre otras formas, en el uso adecuado de los términos ayer, hoy, mañana, antes, ahora, después, pasado, presente y futuro; en la descripción de transformaciones; y en la exposición de causas y consecuencias. Estas narraciones pueden basarse, por ejemplo, en las experiencias y memorias de distintos miembros de la familia.













Apropiando el lenguaje temporal a partir de preguntas como: ¿Cuándo? ¿En qué siglo? ¿En qué orden se desarrollaron los hechos? ¿Fue antes o después de? ¿Qué características tenía esta época? ¿Qué actores participaron en los hechos?




Comprendiendo el tiempo en el que transcurren las actuaciones humanas (pasado, presente o futuro).





Identificando periodos del tiempo histórico que se utilizan comúnmente para estudiar sucesos en los diferentes continentes (Mundo Antiguo, Edad Media, Modernidad, Arcaico, Formativo, Colonia, Repúblicas...) estableciendo diferencias y similitudes entre ellos.

-  Señalando, en líneas de tiempo, diferentes ciclos de duración (día, semana, mes, año, década, siglo y milenio, entre otros).
-  Ubicando los hechos en el tiempo, determinando su duración e identificando los fenómenos que se dieron antes, después o de manera simultánea.
-  Identificando y explicando rupturas y permanencias.
-  Identificando la interacción entre sujetos de una misma época y contexto (sincronía) y estableciendo el mismo tipo de fenómeno en tiempos o momentos diferentes (diacronía).
-  Planteando preguntas que permitan establecer relaciones presente-pasado-futuro.
-  Construyendo explicaciones y argumentos a partir de información contenida en diferentes tipos de fuentes (orales, escritas, audiovisuales).
-  Planteando preguntas esenciales que promuevan la indagación sobre sucesos del pasado.
-  Identificando y comparando los cambios tecnológicos en diferentes contextos y épocas. Por ejemplo, comparando las técnicas agrícolas implementadas por sociedades originarias con las utilizadas en la actualidad.
-  Identificando elementos del pasado que están presentes en la actualidad como aspectos de la lengua y las tradiciones, entre otros.
-  Identificando relaciones de causalidad (causa-efecto) en un hecho social. Por ejemplo, el análisis de las circunstancias en que se dieron descubrimientos, inventos y cambios tecnológicos, entre otros tipos de eventos, conlleva a establecer causas inmediatas y causas lejanas.


 Analizando el presente y la cotidianidad a través del estudio de acontecimientos de corta duración.

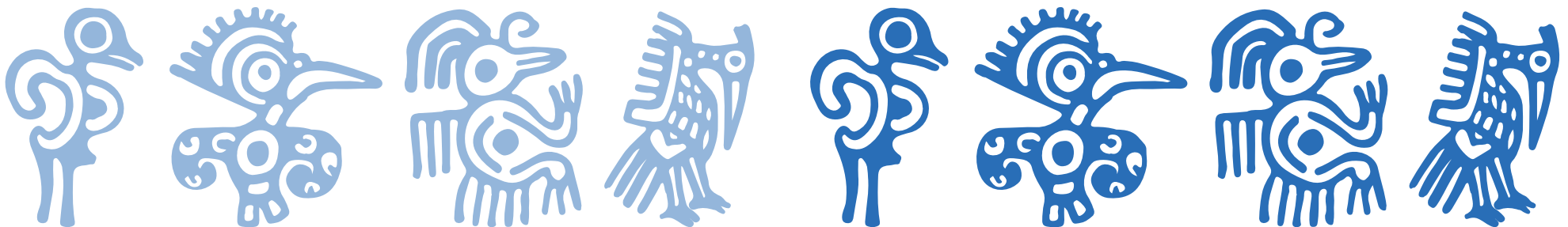
 Analizando la configuración política, social, económica y cultural de las sociedades humanas a través del estudio de eventos de larga duración.

 Estableciendo relaciones entre procesos, fenómenos y eventos de una época a partir de diferentes tipos de fuentes.

 Determinando múltiples causas y consecuencias de un evento sucedido recientemente a través de fuentes audiovisuales como fotografías, videos y canciones, entre otras.

 Identificando, seleccionado y ordenando fuentes de información que pueden ayudarle a construir argumentos y conclusiones alrededor de un suceso.

 Sistematizando información que obtiene de las fuentes que ha analizado previamente para presentar luego sus conclusiones ante sus pares de la clase. conclusiones alrededor de un suceso.





Pensamiento geográfico





¿Qué es?

Habilidad para conocer, reconocer e interpretar las variables del espacio (puntos cardinales, ubicación, ecosistemas, altitud, latitud, paisaje) y de entender la mutua relación que estas tienen con las variables sociales, económicas, políticas, culturales.

¿Cómo se puede fortalecer este tipo de pensamiento?

- Tomando el cuerpo como punto de referencia para ubicar objetos y lugares teniendo en cuenta nociones como arriba, abajo, izquierda, derecha, delante de o detrás de.
- Dibujando e interpretando planos simples con el propósito de utilizar puntos de referencia, categorías de ubicación relativa y convenciones.
- Identificando los puntos cardinales y usándolos como herramienta de orientación en el desplazamiento de un lugar a otro.
- Identificando elementos naturales (ríos, montañas, bosques etc.) y sociales (viviendas, vías de comunicación, etc.) de su entorno cercano.
- Apropiando el concepto de paisaje y territorio, los factores que inciden en sus transformaciones (fenómenos naturales, usos del suelo por parte de los grupos humanos, etc.).
- Identificando las características del espacio habitado, espacio percibido y espacio vivido en situaciones concretas.

 Comprendiendo los conceptos de barrio, localidad, municipio, ciudad, resguardo, vereda, provincia, cantón, distrito parroquial, territorio nacional y frontera, entre otros.

 Leyendo e interpretando los diferentes tipos de mapas y formas de representar los territorios identificando sus elementos característicos (título, coordenadas geográficas, rosa de los vientos, escala y la presentación temática a través de convenciones).

 Reconociendo los cambios en un espacio geográfico y sus causas (formas de apropiación del espacio por los grupos humanos, fenómenos climáticos, desastres naturales, entre otros).

 Analizando las desventajas, ventajas y potencialidades de la posición geográfica de un territorio.

 Diferenciando las diferentes formas de organización de un territorio (política, económica, cultural, étnica).








 Relacionando las condiciones geográficas del territorio con las actividades económicas que se puedan desarrollar en él.

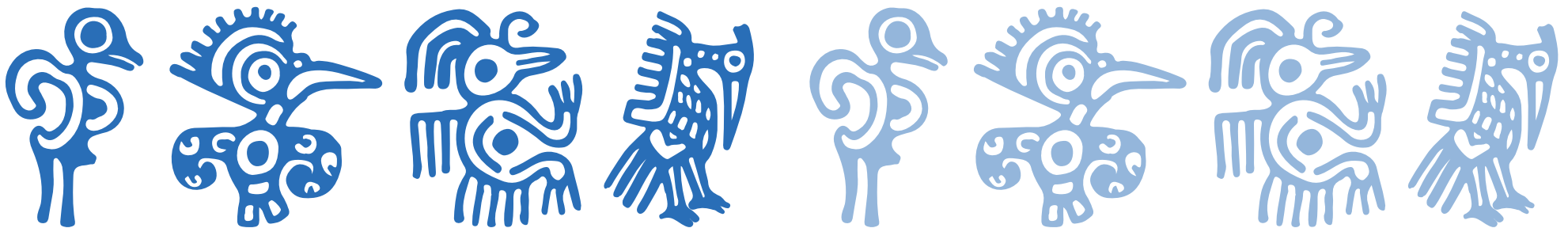
 Analizando los usos del suelo a partir del reconocimiento de las actividades económicas.

 Analizando los problemas asociados a la ocupación y tenencia de la tierra.

 Identificando características del relieve y clima de un territorio y su incidencia en las formas de apropiación del espacio geográfico.

 Analizando las múltiples causas que inciden en las transformaciones de las organizaciones territoriales a través del tiempo.

-  Analizando las migraciones en un territorio a través del tiempo y caracterizando los factores económicos, políticos, culturales y educativos de esos movimientos poblacionales.
-  Analizando la incidencia del uso de recursos naturales en el desarrollo de procesos históricos.
-  Relacionando el uso de los recursos naturales con el cambio climático.
-  Analizando las transformaciones geopolíticas que generan conflictos a escala local, regional o mundial.
-  Planteando posturas críticas y propositivas frente a los problemas, conflictos bélicos y violencia que afecta a la población.
-  Identificando problemáticas y conflictos en la delimitación de territorios y dinámicas espaciales.
-  Tomando decisiones informadas frente a las actividades que se vayan a desarrollar en los territorios en los que viven los estudiantes.



Además de sugerir algunos caminos para fortalecer el pensamiento crítico, social, histórico y geográfico, esta propuesta pedagógica contiene preguntas orientadoras, un cuadro de recomendaciones y una estrategia didáctica con la que se busca aprovechar al máximo la información contenida en las fuentes de los textos de la colección. El propósito de cada uno de estos momentos se describe a continuación.

1. Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente: ubicadas al inicio de cada fuente, su propósito es promover la lectura crítica del documento e identificar problemas planteados por los autores. De esta manera, las preguntas se constituyen en un hilo conductor para el lector.

2. Cuadro de recomendaciones: presentado al final, proporciona al docente una serie de estrategias para promover en sus estudiantes habilidades asociadas a los pensamientos crítico, social, histórico y geográfico a partir del contenido específico de la fuente.

Pensamiento Crítico	PC
Pensamiento Social	PS
Pensamiento Histórico	PH
Pensamiento Geográfico	PG

3. Estrategia didáctica: propone el uso pedagógico de las fuentes históricas de cada capítulo a partir de su valoración y exploración, así como del análisis, contraste, selección y sistematización de información en torno a un problema. Para alcanzar este propósito, la estrategia didáctica se encuentra organizada en cuatro pasos encaminados a la formación de la conciencia histórico-temporal-espacial:

**1
Paso**

Proceso de exploración

Identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema a abordar y así poder planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo.

**2
Paso**

Proceso contextualización e indagación

Contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que serán validadas o descartadas según los argumentos que se empiecen a construir.

**3
Paso**

Proceso de interpretación

Analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos.


**4
Paso**

Proceso de proyección ciudadana

Establecer conexiones entre los conceptos abordados y posibles acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas.

Evaluación

En general, la propuesta supone una evaluación integral, dialógica y formativa. Para esta última, se propone un tipo de evaluación en función de quién evalúa (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación). Adicionalmente, se plantean tipos de preguntas asociadas a qué evaluar (véase la Figura 1).



Evaluación

Integral: busca la formación de los estudiantes en las dimensiones cognitivas, socioafectiva, físico creativa y ciudadana.

Formativa: aborda aquellas acciones que llevan a cabo los estudiantes, los padres de familia y los docentes y que brindan información que puede utilizarse para revisar y modificar las actividades de enseñanza aprendizaje con las que están comprometidos para lograr mejoras.

Dialógica: evalúa de manera permanente los procesos de enseñanza-aprendizaje identificando los avances y desafíos. Así mismo, establece a tiempo los ajustes necesarios, de tal manera que todos los estudiantes tengan la oportunidad de lograr las metas propuestas.

Autoevaluación:

Es la que realiza el mismo estudiante. Con esta reconoce el desarrollo y alcance de su proceso de aprendizaje en relación con unos objetivos trazados previamente.



Coevaluación:

El estudiante evalúa y es evaluado tanto por sus compañeros como por su maestro aprendiendo de los criterios que emiten los demás sobre su proceso.



Heteroevaluación:

Los estudiantes son evaluados por los maestros desde unos criterios establecidos con anterioridad al proceso de aprendizaje.



Figura 1. Perspectivas de la evaluación para la propuesta didáctica. Fuente: Elaboración propia (MEN).

Las diferentes actividades de evaluación están identificadas en cada uno de los momentos a través de los siguientes íconos:



Es necesario indicar también que a lo largo de la estrategia didáctica se proponen una serie de actividades para que, además de los pensamientos crítico, social, histórico y geográfico, se desarrollen de manera paralela habilidades propias del pensamiento científico social, de tal manera que se enriquezcan procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica y media en Colombia. En el mismo sentido, también se busca promover la articulación de la formación en historia, la ética y la ciudadanía en la medida en que se fomenta que los estudiantes construyan conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan afianzar su capacidad de agencia para transformar su contexto.

La independencia en el arte y el arte en la Independencia

¿Por qué, dentro de una Colección para enseñar y aprender historia y ciencias sociales, se incluye un tomo de arte? ¿Por qué es importante el arte para comprender un período histórico como la Independencia? ¿Será lo mismo acercarse al pasado a través de documentos escritos que estudiando y analizando cuadros o pinturas?

Si recordamos o miramos varios de los libros y textos que usamos en las aulas, no es del todo extraño encontrar imágenes de la época o sobre la época que se esté estudiando. Sin embargo, en la mayoría de los casos, parecería que estas solo se usan a manera de ilustraciones para adornar lo que se escribe. Algo completamente distinto es comprender las obras de arte como fuentes históricas en sí mismas, tan útiles para analizar el pasado como cualquiera de las fuentes escritas. Este, justamente, es el propósito de este texto.

En otras palabras, la idea de tener un texto como este es mostrar que, a la hora de investigar sobre lo que ocurrió hace 200 años, una pintura elaborada durante el período de la Independencia puede ser tan significativa como un Acta de cualquiera de las Juntas que se formaron. Lo que diferencia las fuentes visuales de las escritas, entonces, no está tanto en su utilidad sino en la manera de interpretarlas y analizarlas. Al igual que cualquier documento escrito, las imágenes tienen códigos particulares. Por lo tanto, para poder interrogar a las imágenes es necesario comprender dichos códigos.

Sobre todo, es importante partir de las premisas de que las pinturas no sólo describen lo que están mostrando ni que presentan la completa “verdad”. Por ejemplo, si vemos un retrato de Simón Bolívar no necesariamente podemos asumir que así era el Libertador, sino que así era la manera como un pintor en particular quiso representarlo. En este orden de ideas, el arte —en todas sus manifestaciones— es una herramienta muy útil para analizar las ideologías, las formas de representación y muchos otros aspectos de la mentalidad de una época.

Asimismo, quien se aventure a usar una imagen como recurso para su investigación tiene que considerar la importancia del contexto, no sólo histórico, sino de la fuente como tal. Esto significa comprender la situación de producción del arte, qué técnicas se utilizaban, para qué y para quiénes se realizó la obra y las intenciones que ella pudo tener. Esta y otras indicaciones de corte metodológico se pueden encontrar en una guía de uso de fuentes, en particular, algunos ejemplos de cómo empezar a analizar cuadros.

Sin embargo, debemos reconocer que el ejercicio de analizar una obra de arte no es fácil y, sobre todo, menos común que la investigación a partir de recursos escritos (bien sea de la época o contemporáneos). Esa es la razón por la cual este texto de la Colección es distinto a todos los demás. No solo tiene un compendio variado de imágenes o cuadros; también incluye textos explicativos. Los lectores podrán ver cómo un historiador analiza, contextualiza, contrasta y, en pocas palabras, escribe sobre un tema histórico usando estas imágenes en una serie de ensayos.

La presente obra se compone de seis partes: la primera, “El arte como fuente para la historia”, aborda las posibilidades de las imágenes como fuente y evidencia histórica. La segunda, “De las alegorías de América a las alegorías de la patria” aborda las transformaciones de las alegorías de América en alegorías de la Libertad y La Patria como primeros símbolos de identidad en las nacientes repúblicas. La tercera, “Del paisaje a la batalla” estudia uno de los nuevos temas en la pintura posterior a la Independencia: las batallas, específicamente las realizadas por el pintor colombiano José María Espinosa en la Campaña del Sur.

La cuarta parte, “La construcción de los héroes”, reflexiona sobre otro nuevo tema en el arte del siglo XIX, la construcción de los héroes y heroínas, su vida como ejemplo moral y su legado. La quinta parte, “El altar de la patria: la solemnidad y teatralización de la historia” aborda la apoteosis de los temas sobre la Independencia en la pintura académica y en los monumentos, en el contexto de las conmemoraciones de los centenarios desde finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Finalmente, en “Resignificando el pasado: visiones contemporáneas de la Independencia”, se abordan las visiones del pasado apropiadas y reinterpretadas desde las artes, la publicidad y los audiovisuales de los siglos XX y XXI.

Es de notar que los últimos dos ensayos desbordan el período de la Independencia y se refieren a momentos históricos más recientes. Esto no es gratuito pues, como indica el título del texto, es indispensable establecer una diferencia entre el arte de la Independencia (o el arte que se produjo en esa época) y la Independencia en el arte (o cómo desde ese entonces se han pintado, retratado y representado los sucesos del período). De hecho, la mayoría de las referencias iconográficas que tenemos ahora sobre la Independencia, es decir, aquellos cuadros o ilustraciones que usualmente se referencian a la hora de explicar este período, vienen de obras que se pintaron o realizaron después de 1830. Esta aparente confusión invita a que, por un lado, estudiantes y docentes investiguen sobre el contexto en el cual vivieron los pintores y artistas a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX. Pero, por otro lado, nos permite preguntar por los legados de la Independencia y por la manera como, desde distintos presentes, hemos interpretado lo que sucedió hace 200 años.

Además de invitar a los lectores a conocer estos seis ensayos que nos muestran, de primera mano, cómo un historiador interpreta y usa las imágenes, también vale la pena resaltar el compendio mismo de fuentes visuales que se encuentran en este texto. Se trata entonces de una doble lectura donde se tienen unas explicaciones completas de las imágenes, pero también, una suma muy útil de imágenes relacionadas con la Independencia.

En definitiva, esperamos que este texto —tanto por las explicaciones que tiene como por las fuentes que compila— motive a que enriquezcamos el tipo de fuentes con las que usualmente se investiga y nos lleve a reconocer que las obras de arte y las imágenes son tan significativas como cualquier huella escrita que tenemos del pasado.



Capítulo 1

El arte como fuente
para la historia

Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente:

- 1 ¿Qué es una historia oficial?
- 2 ¿Por qué existe una historia oficial?
¿Qué usos tienen en la actualidad las plazas de armas o las plazas centrales de pueblos y ciudades colombianas?
- 3 ¿Qué importancia tienen las colecciones de arte oficiales y privadas para la construcción de la historia?
- 4 ¿Qué puede aportar el arte al conocimiento de la historia?
- 5 ¿Cómo los cambios en los temas representados por la pintura nos proporcionan elementos de análisis para comprender rupturas y permanencias en la historia?
- 6 ¿Qué significó ser pintor en el siglo XVIII?

Los objetos que hoy forman parte de los acervos de los museos nacionales, como el caso del Museo Nacional de la ciudad de Bogotá, sirven para un fin pedagógico: el de enseñar y recordar una memoria oficial construida en la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, debemos tener en cuenta que cada uno de estos objetos que hoy encontramos en exposiciones, catalogados y organizados por un guion museográfico alguna vez tuvieron un contexto y una función completamente diferente. Como se dice vulgarmente “unas por otras”, si las piezas hubieran permanecido en sus lugares originales, tal vez nunca habríamos podido contemplarlas. Ahora bien, todos estos grandes museos que surgen en el siglo XIX tienen acumuladas inmensas cantidades de objetos de la vida material de muchas épocas y culturas.

Los objetos fueron desarraigados de su lugar de origen y fueron arbitrariamente reunidos en un mismo espacio y organizados de forma “artificial”, esta situación especial debe ser tenida en cuenta al momento de estudiar o abordar los objetos materiales como fuentes para la historia y como testimonio del pasado.

Otro cuidado que debe tenerse presente es el paso de los años y la inclemencia del tiempo que también la sufren los objetos, las construcciones y todo lo físico y material que nos rodea. Pensemos lo que ocurre con alguna fotografía colgada en una pared, a la que en algún momento del día el sol la ilumina directamente, con los años la fotografía va palideciendo, perdiendo los colores, los tonos vivos, se vuelven rojizas. La foto después de tanto tiempo será un tímido reflejo de lo que fue al ser impresa.



El tiempo también actúa sobre pinturas, esculturas, trajes, ornamentos y armas, que se oxidan, deterioran, erosionan, desgastan, se los comen las polillas, se rompen y quiebran. Todo tiende a desaparecer y con el paso del tiempo se transforman alejándose de sus mejores condiciones. Un ejemplo lo encontramos en lo que ocurre con una de las técnicas pictóricas que más resisten el paso de los años, el óleo. Los colores de las pinturas con base en aceite cambian sus tonalidades, los azules son los que más sufren, se oxidan y se vuelven verdosos, los dorados se caen o se oscurecen, los colores en general pierden su vivacidad.

Los restauradores han hecho una labor increíble para prolongar, recuperar y conservar los objetos artísticos que conforman las colecciones. Al final de cuentas, nos encontramos frente a un vestigio, algo que ha sobrevivido, una huella un recuerdo de algo que fue y que no lo será más. Lo que una pintura o una escultura era en el pasado es algo que no se puede recuperar, pero lo que sobrevivió hasta nuestros días nos puede dar una idea de la cultura material de una determinada época.

Aquí nos interesa toda esa cultura visual principalmente del siglo XIX y XX que representó los temas de la guerra de independencia, los individuos, los episodios y los escenarios de inicios de la vida republicana que la historiografía volvió legendarios y míticos. Objetos como pinturas, grabados, esculturas, monedas, medallas, publicidad, películas, series de televisión y billetes, entre muchos otros, nos sirven como evidencia, testimonio, pero también como lugar de memoria e identidad.

Pinturas, pistas y evidencias

Las pinturas nos dan testimonio silencioso de disputas, de enfrentamientos y tensiones entre los grupos sociales que se las apropian. Muchas veces no sabemos “escuchar” o no hemos educado nuestro ojo o no conseguimos comprender los códigos de una obra pictórica. De forma similar a la investigación de los detectives que siguen pistas para descubrir criminales culpables de robos o asesinatos, los restauradores y los historiadores del arte nos han brindado descubrimientos formidables sobre estas disputas silenciosas en las obras de arte.

Uno de los retratos sobre Simón Bolívar pintado por José María Espinosa¹ hacia 1830 (figura 1) es bastante importante para esta reflexión. Bolívar aparece retratado como militar, con los brazos cruzados en un abarandado de espaldas a un paisaje. Originalmente en esta pintura El Libertador estaba vestido como civil, –algo comprensible para la época, porque en los últimos años como presidente de la Gran Colombia Bolívar se había convertido en dictador debido a las dificultades por las que pasaba la República – entonces la obra tenía como propósito distanciarlo de su cargo militar y mostrarlo como un ciudadano² que trabaja a favor de la República.

Un indicio fundamental para entender las dinámicas de las representaciones pictóricas puede resultar de hacer un seguimiento de las transformaciones, adaptaciones y cambios que ocurren en una pintura a través del tiempo. Las ropas con las que aparece Bolívar en la pintura, no corresponden a la versión original

de José María Espinosa. El traje civil de Bolívar fue “repintado”³, 28 años después, en 1858, por Narciso Garay y A. Hagen para transformarlo en traje militar (Colección de Pintura, Museo Nacional de Colombia, 2004, p. 44



Figura 1. Simón Bolívar. Fuente: Espinosa, J. M. (ca. 1830). Simón Bolívar [Óleo sobre tela, 113 x 67 cm]. Museo Nacional, Bogotá. En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 111). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.



¹ José María Espinosa hacía retratos de Bolívar desde 1828.

² Para referencias teóricas sobre el género del retrato consultar el capítulo Poder y Protesta. Peter Burke. (2005). Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Ed. Crítica. (pp. 75-106).

³ Repinte: Volver a pintar sobre una obra ya finalizada.



Una pintura no es importante sólo por lo que muestra, sino también por lo que no muestra, por lo tanto debe ser pensada e insertada en su contexto. Los repintes buscan ajustar o corregir una obra previa, para que sea más acorde y corresponda con los valores de la situación del momento. Así, deben ser tomados como indicios, y termómetros que miden la relación de un determinado grupo, su apropiación con los objetos artísticos y la reinterpretación del mismo. Los repintes funcionan para medir lo que en determinado momento fue aceptado y permitido, pero con el paso del tiempo puede llegar a no serlo. Así se recurre a otro pintor, normalmente por encomienda, para que realice modificaciones y ajustes en la obra.

El diálogo entre la restauración y los estudios visuales es fundamental (Wiesner, 1989, pp.40-47), para percibir diferentes puntos de vista, manifestaciones u oposiciones de grupos sociales de diferentes épocas frente a la obra pictórica. En las pinturas coloniales que han pasado por un proceso de restauración es bastante común encontrar los repintes, que no son gratuitos.

Encontramos en La Piedad, obra anónima⁴ del siglo XVII que se encuentra en la Iglesia-Museo Santa Clara en Bogotá, que los donantes⁵ retratados, una dama y un caballero, ricamente vestidos, son transformados en santos, por no considerar adecuado mostrar la ostentación de sus vestidos, adornos y por la exposición de sus cuerpos⁶ (Figuras 2 y 3). Sobre la identidad de los donantes:

Por la ubicación original de la obra en el templo, se deduce que se trataba de personas muy vinculadas al convento. Quizá las figuras correspondan a don Juan de Capiain, alcalde ordinario en 1648, y a su esposa, doña María Arias de Ugarte, benefactores de dicho convento (Fajardo de Rueda, 1989, p. 16)

Es importante aclarar que el encargo de la obra de La Piedad, además de responder a manifestaciones de fervor y devoción, también siguió las normas y cánones de la pintura de la época para su realización. Entonces, ¿Si la pintura era correcta en su representación por qué se le hicieron repintes? La explicación que se puede encontrar es que después de 50 años los códigos de lo que es aceptado cambian, ya no es tan claro el mensaje y los valores que la pintura transmite para sus feligreses, así se recurre al repinte para corregir o adaptar lo considerado indecoroso o incorrecto, para que la obra mantenga su validez y vigencia.



Figura 2. Izquierda: Proceso de Limpieza y restauración de La Piedad. Derecha: Obra restaurada.
Fuente: Anónimo. (Primera mitad del siglo XVII). La Piedad. En: Historia Clínica Iglesia Museo Santa Clara. Museo Santa Clara, Bogotá.



⁴ En algunas fuentes esta obra aparece atribuida a Baltasar de Figueroa.

⁵ El donante era una persona que por devoción y prestigio costeara una pintura de temática religiosa, en la que solicitaba ser incluido en actitud orante.

⁶ Agradecimientos especiales a la restauradora Patricia García por la ayuda con la consulta de las fotos y la historia clínica de esta obra.

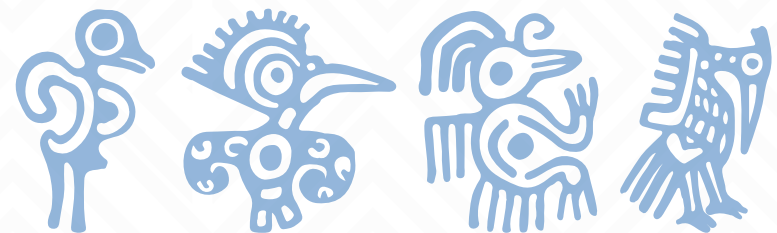




Figura 3. Detalles de los donantes de La Piedad. Proceso de limpieza y restauración.

Fuente: Anónimo. (Primera mitad del siglo XVII). La Piedad. En: Historia Clínica Iglesia Museo Santa Clara. Museo Iglesia de Santa Clara, Bogotá.

La famosa pintura de Pedro José de Figueroa, Bolívar con la América India que está en la Quinta de Bolívar en Bogotá ejemplifica como una obra pictórica puede mostrar indicios por sí misma del enfrentamiento político e ideológico de diferentes grupos sociales, es decir, los vestigios de una verdadera “guerra de imágenes” (Gruzinski, 1994).

Originalmente Figueroa no estaba haciendo un retrato de Bolívar, pues era pintor en el Virreinato restaurado (1815-1819) y se encontraba realizando una pintura completamente diferente, probablemente un retrato alegórico conmemorativo. Al mismo tiempo, estaba ocurriendo la Batalla de Boyacá y después la entrada triunfal de Bolívar en Santafé durante el mes de agosto del año 1819

Lo que la pintura nos muestra es revelador: al girarla 90° a la derecha descubrimos un pentimento⁷, un rostro que emerge a través de los ropajes de la india y si seguimos el arco que forma su cuerpo conseguiremos ver un óvalo, probablemente el borde del marco que acompañaba al retrato dentro de la pintura (el destaque es nuestro) (fig. 4).



Figura 4. Esta pintura, con una inclinación de 90° a la derecha, permite apreciar un rostro masculino, probablemente del general Pablo Morillo, dentro de un marco ovalado que precisamente sigue el arco que forma el cuerpo de la india y el brazo izquierdo de Bolívar (el destaque en negro es nuestro).

Fuente: De Figueroa, P. J. (Santafé ca. 1770-1836). (1819). Bolívar con la América India (detalle) [Óleo sobre tela, 125 x 97.0 cm]. Colección Quinta de Bolívar, Bogotá. En: Londoño Vélez, S. (2001). Arte colombiano. 3.500 años de historia (p. 146). Bogotá, Colombia: Colección Banco de la República, Villegas editores.

La pintura original de Pedro Figueroa podría parecerse, para hacernos una idea y guardando las debidas distancias, a la alegoría realizada por su maestro, el pintor Pablo Antonio García del Campo en 1797 en homenaje a monseñor Baltazar Jaime Martínez Compañón y Bujanda del colegio de la Enseñanza (Figura 5). En la obra García del Campo representa a monseñor Martínez Compañón en efigie (cuadro) recibiendo honores. Este tipo de retratos alegóricos eran bastante comunes en la pintura barroca.



Figura 5. Homenaje a monseñor Baltazar Jaime Martínez Compañón y Bujanda del Colegio de la Enseñanza.
Fuente: García del Campo, P. A. (Santafé, 1774- 1814). (ca. 1797). Homenaje a monseñor Baltazar Jaime Martínez Compañón y Bujanda del Colegio de la Enseñanza [Óleo sobre tela, 86 x 73.5 cm]. Casa Museo 20 de julio de 1810, Bogotá. En: González, B. (1998). José María Espinosa: Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 9). Bogotá: Museo Nacional, Banco de la República, El Ancora editores.

El debate entre diversos autores es que el rostro puede ser un retrato del General Morillo o del rey Fernando VII⁸, optamos aquí por el primero, ya que Figueroa

realizó varios retratos del general, además son bastante escasas las pinturas encontradas en el Nuevo Reino de Granada sobre retratos de Fernando VII. Comparada con otros retratos de Morillo realizados por Figueroa se encuentra bastante parecido con el rostro que emerge en la pintura de Bolívar (ver Figura 6).



⁸ Aún hay muchos debates sobre la identidad del rostro del pentimento, para Santiago Londoño Vélez corresponde a Fernando VII (Londoño, 2001, p. 143), al igual que para Beatriz González (González, 1993, p. 94). Alberto Urdaneta, por otro lado, consideró que era un retrato de Morillo (Urdaneta, 1883, p. 422), posición compartida por Enrique Uribe White (Uribe White, 1983, p.75).



⁷ Un pentimento es una alteración en un cuadro que manifiesta el cambio de idea del artista sobre aquello que estaba pintando, la palabra sería un sinónimo de arrepentimiento. Los pentimentos pueden ser vistos en procesos de restauración, rayos X y fotografías infrarrojas entre otros métodos modernos.





Figura 6. Izquierda: Detalle del pentimento. Derecha: Retrato de Pablo Morillo.

Fuente: De Figueroa, P. J. (1819). Bolívar con la América India. Museo Nacional, Bogotá. En: Ríos Peñalosa, G. (2004-12-14). Ficha bibliográfica de Pablo Morillo. Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango. Recuperado de <http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/moripabl.htm>, acceso el 15 de febrero de 2008 y el 13 de febrero de 2009.

La hipótesis que aún estaría por confirmarse es que Pedro José Figueroa, por encargo del oidor Chica, debía estar realizando un retrato conmemorativo del “pacificador”, como llamaban al general Morillo probablemente anticipándose al resultado de la guerra o la expectativa de triunfo en alguna batalla. Esta pintura acabó siendo abortada y de la misma forma que se acostumbraba en la colonia, el pintor volvía a reutilizar el lienzo en una nueva obra, que para nuestra suerte y como ironía del destino, Figueroa dejaría en la tela sin proponérselo, testimonio del conflicto político y el advenimiento de un nuevo poder republicano, en sustitución del dominio español. Aquí, son bastante pertinentes las palabras de Esther Acevedo:

La multiplicidad de vocabularios y estrategias visuales que se dan en estas pinturas son el correlato de las distintas miradas perceptivas de los grupos sociales, que varían según los espacios regionales o sociales en que se inscribían y que se fueron transformando a lo largo del tiempo. La elección de una u otra estrategia formal o de contenido nos develará tanto las ideas que sobre la historia tenía el patrocinador de la obra, como el desarrollo de la sociedad a la que se proponía convencer (Acevedo, 2001, 115).

Por otro lado, a pesar de los cambios políticos e ideológicos, Figueroa continuaría como pintor de la Nueva República al igual que sus hijos, sin mayor problema siendo uno de los principales retratistas de Bolívar en esta época. Es importante hacer una aclaración, como pintor Pedro Figueroa atendía todos los encargos que se le encomendaban sin, necesariamente, tener que tomar partido o posición en la guerra. Debe evitarse caer en la trampa de pensar equivocadamente que lo representado en sus telas fueran convicciones férreas del pintor. Como se puede demostrar, Figueroa pinta retratos de españoles como Morillo y después lo hará con Bolívar y Santander: eran encomiendas, contratos y trabajos remunerados. Esta flexibilidad le permitió sobrevivir a la transición de las guerras, porque otros pintores se comprometieron sea con la causa independentista o realista dejaron los pinceles y tomaron las armas. Eugenio Barney-Cabrera oportunamente resalta:

Juzgado así el oficio del pintor o de escultor, se explica que la posibilidad de comprometer el arte con la política resultaba tan arbitraria para la época como si al ebanista o al tallador, al herrero o al sastre, al alfarero o al textilero y tejedor, se les hubiese ocurrido construir el mueble o el retablo, la verja y la herradura, el traje, la vasija o el paño según diseños de compromiso ideológico. Empero, así como los artesanos fueron a la guerra y murieron en ella, y los sastres cosieron uniformes de militares y casacas de burócratas, también los pintores en su condición de hombres se comprometieron con algunos de los bandos enfrentados y, como se ha visto, asimismo hicieron los retratos de los mandatarios de turno (Barney-Cabrera, 1975, p. 1234).

Recomendación

Esta fuente puede ser utilizada por el maestro para desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes; por ejemplo, mediante ejercicios que los lleven a:



Comparar interpretaciones y usos del tiempo por parte de diferentes grupos sociales, debido a que la observación permite rastrear diferentes aspectos materiales que presenta una obra pictórica y explicar su originalidad y cambio de acuerdo con las necesidades, ideas, costumbres y organización social de cada tiempo.



Analizar la pintura como fuente de información, formulando preguntas a los estudiantes en el aula en torno a lo que la pintura dice acerca de un hecho histórico, de la sociedad y de su cultura, así como de personajes concretos, de lo que cada comunidad privilegia representar en el arte y de lo que decide dejar fuera de las imágenes.



Analizar la pintura como fuente de información. El autor plantea que en esa época las pinturas tenían un fin pedagógico: “Enseñar y recordar una memoria oficial construida en la segunda mitad del siglo XIX”. A partir de este planteamiento se pueden proponer preguntas sobre cuáles eran los actores, los lugares y los hechos que querían que se recordaran, y cuáles querían que quedaran por fuera.

Estrategia didáctica

Paso 0: Programo mi tema



Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	“El arte como fuente para el estudio de la historia, pinturas, pistas y evidencias”.
Objetivo de enseñanza	Identificar las características que tienen las fuentes pictóricas y cómo estas han influido en la construcción de relatos históricos.
Habilidades por desarrollar	Definir, analizar, interpretar, reconocer tendencias y extraer conclusiones, identificar diferentes contextos de producción de una fuente, construir ideas para transformar una realidad de la historia de Colombia, aplicar conceptos, indagar en diferentes fuentes.
Pregunta general	¿Qué puede aportar el arte a la construcción de conocimiento y de memoria sobre el proceso de Independencia, así como sobre otros momentos de la historia de Colombia?

Paso 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema a abordar y así poder planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	La imagen como fuente para la historia.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Crítico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Cuáles son las fuentes que un historiador consulta para establecer los hechos que sucedieron en el pasado? ◆ ¿Qué otros objetos de la vida cotidiana pueden convertirse en una fuente para el conocimiento del pasado? ◆ ¿A partir de cuáles fuentes podemos conocer sobre la vida de los grupos de la sociedad de los que no siempre habla la historia? ◆ ¿Qué información nos puede ofrecer el análisis cuidadoso de las pinturas de una época particular?
Actividad sugerida para fortalecer el pensamiento científico	<p>Objetivo: los estudiantes exploran diversas fuentes de investigación.</p> <p>1. De manera previa a la actividad sugerida, los estudiantes eligen una serie de objetos que creen que pueden ser fuentes no tradicionales para el estudio de la historia (fotografías, artesanías, cartas, postales, pequeñas pinturas, otros) y que se puedan instalar en el salón de clase formando una pequeña exhibición. Si no tienen acceso a este tipo de fuentes, pueden utilizar imágenes tomadas de internet o elegir algunos objetos y dibujarlos como los imaginen:</p>

- ◆ El florero de Llorente
- ◆ Una red de pesca artesanal
- ◆ Una corona con oro, plumas y piedras preciosas
- ◆ El retrato de una mujer blanca que reza el rosario, en un portarretrato dorado
- ◆ El Acta de Independencia, con sellos y firmas
- ◆ El retrato de Simón Bolívar con uniforme en un escenario sugerido por el grupo a cargo
- ◆ Una muñeca de madera

2. Los estudiantes se organizan en grupos de trabajo y cada grupo elige un objeto.

3. Cada grupo trata de reconstruir un momento histórico a partir del estudio de la fuente no tradicional, discutiendo en torno a algunas preguntas propuestas, como estas:

- ◆ ¿En dónde se encontró el objeto?
- ◆ ¿En dónde está ahora?
- ◆ ¿Quién lo hizo?
- ◆ ¿En qué material está hecho?
- ◆ ¿En qué época se elaboró?
- ◆ ¿Para qué fue hecho?
- ◆ ¿Qué representa o a quién representa?
- ◆ ¿A qué grupo social pudo pertenecer este objeto? (HE)
- ◆ Si pudiera contar un momento de la historia de Colombia con este objeto, ¿qué momento sería? (CE)

4. El grupo de estudiantes expone su objeto y el resultado de su discusión.

5. Finalizada la socialización, el docente puede abrir un espacio de diálogo situando a sus estudiantes alrededor de los objetos, para reflexionar en torno a las preguntas: ¿qué es una fuente histórica? ¿Qué características deben tener las imágenes o los objetos para que los podamos considerar una fuente histórica?

6. Para conducir al grupo a la segunda ruta de enseñanza en torno a la diferenciación de la historia oficial o hegemónica y las historias no oficiales o disidentes, sugerimos que en esta reunión, alrededor de los resultados de exploración, el docente plantee las preguntas: ¿cuál o cuáles de los objetos analizados aportan más información para contar la historia de Colombia? ¿Por qué? ¿Cuáles aportan menos información? ¿Por qué?

<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Inferir, interpretar y explicar la información que una imagen ofrece como fuente de investigación para conocer el pasado.</p>
<p>Tipo de evaluación</p>	<p>Recomendación para evaluar (CE) En este punto, los compañeros pueden evaluar la habilidad de sus pares para explicar un momento de la historia de Colombia a partir de la información inferida que ofrece la imagen u objeto escogido. El criterio para la evaluación puede ser la calidad de la argumentación y la coherencia de la información con la que se expone la fuente estudiada. (HE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad del estudiante para inferir e interpretar información de la imagen mediante la observación, utilizando los siguientes criterios: ¿dónde se hizo o qué lugar aparece en la imagen? ¿Cuándo se hizo o qué época representa la imagen? ¿Cómo se hizo o qué técnicas fueron aplicadas en la imagen? ¿Quién elaboró la imagen o quiénes aparecen en cada uno de sus planos y cuál es el lugar de enunciación de la imagen? Esta última propone inferir para qué se hizo la imagen o cuáles fueron las condiciones del contexto en el que esta se elaboró.</p>

Paso 2: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que serán validadas o descartadas según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>Las imágenes reproducen una historia hegemónica, una historia social, una historia cotidiana. Las imágenes reproducen las historias de las diferentes personas que forman parte de la nación.</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Social Crítico</p>

Preguntas de exploración y reconocimiento

- ◆ ¿Qué tipo de personajes se privilegia en las pinturas del periodo de independencia?
- ◆ ¿Qué lugar pudieron ocupar estos personajes en la jerarquía social?
- ◆ ¿Cómo se imagina al artista que elaboró estas pinturas?
- ◆ ¿Quién cree usted que pagaba el trabajo del artista?
- ◆ ¿Qué personajes de la sociedad no se encuentran con frecuencia en estas pinturas?
- ◆ ¿Por qué razones los personajes que se identifican no están en las pinturas?
- ◆ ¿Conoce otras pinturas, fuera de las que existen en los museos, iglesias y galerías de arte?
- ◆ ¿En dónde se encuentran? ¿Quién las hace? ¿Qué imágenes aparecen?

Actividad sugerida para fortalecer el pensamiento científico

Objetivo: analizar que cuando se decide plasmar una realidad en una imagen, siempre se opta por incluir algunos elementos, mientras que otros quedan fuera del cuadro; esta es una decisión política que nace del contexto en el que se produce la obra.

Antes de iniciar con la actividad, es importante que el docente se aproxime a algunas formas de construir la historia:

Historia hegemónica: historia contada desde una voz oficial, con lo que esto abarca en torno a la identificación de hitos, actores, valores, ideologías y mentalidades. Este tipo de historia, además de acercarse de una manera literal a las fuentes escritas, también produjo un tipo de representaciones y estéticas acordes con sus enunciados en la gran mayoría de los casos.

Historia social o nueva historia: la historia social comienza a consolidarse en Colombia alrededor de 1960. La particularidad de la historia que se produce desde esta corriente es la construcción de un relato más amplio sobre el pasado a partir de “la consulta de archivos y el auxilio analítico de las ciencias sociales, [con los que] examinó la vida económica, la demografía, las creencias, los conflictos sociales, la estratificación social y las formas de dominación” (Cataño, 2018, p. 2). La nueva historia propuso la relectura de fuentes históricas de carácter escrito, desde el punto de vista de su contexto de producción. La historia social se pregunta por la sociedad en un contexto más amplio, que permite el estudio de otros grupos sociales menos estudiados en el pasado: comunidades ancestrales, afrodescendientes, comunidades de pueblos de palenque, mujeres, entre

otros. Uno de los historiadores más prolíficos de la historia social es Jaime Jaramillo Uribe.

Saberes plurales: constituyen el pensamiento complejo, referido este a un enfoque de conocimiento propuesto desde los estudios transdisciplinares. En este enfoque, el ser humano ocupa un lugar privilegiado como sujeto de conocimiento. A diferencia de los campos disciplinares, los saberes plurales desde la transdisciplinariedad permiten la participación de sujetos y grupos humanos desde lugares diferentes a la especialización académica, mediante un uso creativo de la transmisión de sus saberes. En el campo de la historia, este ejercicio forma parte de las tácticas que tienen las personas para construir desde sus emociones, corporalidades, territorialidades, memorias y saberes, nuevas narrativas que den sentido al pasado y les otorguen un lugar en el gran relato de la historia (Galeffi, 2014).

Actividad sugerida

1. Se pide a los estudiantes que observen con atención las imágenes 1, 2 y 3. Para ampliar las posibilidades del análisis, el docente puede compartir elementos contextuales de la obra, como autor y época en la que fue pintado cada retrato.

Imagen 1



Espinosa, J. (1830).
Simón Bolívar. [Óleo
sobre tela]. Museo
Nacional de Colombia.

Imagen 2



Le Moyne, A. (ca. 1835).
Sin título. [Acuarela].
Biblioteca Nacional de
Colombia.

Imagen 3



Comando Creativo. (2013). Pendiente que Bolívar sigue vigente. [Mural]. Recuperado de <https://comandocreativo.wordpress.com/2013/07/17/pendiente-que-bolivar-sigue-vigente/>

2. Se proponen las preguntas de investigación y evaluación para orientar el análisis que los estudiantes abordarán de cada obra.
 3. Los estudiantes observan con atención todos los detalles de cada una de las pinturas. Luego se organizan en parejas y escogen una de las imágenes observadas.
 4. Con la imagen escogida, los estudiantes asumen el rol del historiador al interrogar a su fuente pictórica; para ello, toman en cuenta las preguntas sugeridas que consideren pertinentes de acuerdo con su imagen.
 5. En un párrafo, los estudiantes escriben un texto interpretativo en el que relatan la historia que cuenta la imagen escogida. (HE1)
 6. Con la participación de los estudiantes, el docente diferencia los enfoques desde donde se escribe la historia, implementando como fuente las imágenes trabajadas por los alumnos.
 7. Los estudiantes asignan uno de los enfoques presentados por el docente a su trabajo de historización de la imagen. (HE2)
 8. Como cierre del ejercicio, el docente invita a sus estudiantes a reflexionar sobre lo que queda por fuera del cuadro por decisión del artista, de quien encarga una obra o de lo que una época decide que es importante recordar.
- Para llegar a esta reflexión, los estudiantes escogen un encuadre para retratar “una realidad”. Esta realidad puede ser la de un pequeño espacio del aula o el colegio y lo que sucede allí. Pueden usar la cámara de un celular o formar un cuadrado con las manos.

	<p>Luego de obtener la imagen, evalúan su trabajo a partir de las siguientes preguntas: ¿qué quedó dentro de la imagen?, ¿qué quedó fuera?, ¿quién decidió lo que queda adentro y lo que queda afuera?, ¿cómo tomaron la decisión de qué queda dentro y qué queda fuera?, ¿por qué escogieron ese encuadre y no otro?</p> <p>9. Los estudiantes comparten sus experiencias.</p>
Habilidad por evaluar	<p>Identificar la existencia de diferentes realidades sociales. Analizar la existencia de diferentes realidades sociales e interpretar cómo las formas en que estas se representan construyen diferentes concepciones de la historia.</p>
Recomendación para evaluar	<p>(HE1) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para identificar la existencia de diferentes realidades sociales mediante el ejercicio de historización de la imagen escogida.</p> <p>(HE2) Aquí, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para analizar la existencia de diferentes realidades sociales e interpretar cómo las formas en las que estas se representan obedecen a diferentes concepciones de la historia. Puede evaluarse mediante la correspondencia entre la asignación de uno de los enfoques de la historia que se vio en clase y su imagen.</p>

Paso 3: proceso de interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

Tema	Las colecciones de imágenes o de objetos: una herramienta para la construcción de relatos sobre el pasado.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social Histórico

Preguntas de investigación y evaluación

- ◆ ¿Qué colecciones conoce de imágenes artísticas o de objetos (en un museo, en una iglesia o en la casa de alguien de la familia o algún amigo)?
- ◆ ¿Para qué fueron reunidos estos objetos?
- ◆ ¿Quién reunió estos objetos?
- ◆ ¿Quién observa estos objetos?
- ◆ ¿Qué historias se pueden contar a partir de estos objetos?
- ◆ ¿Por qué estas historias son necesarias?, ¿para quién?, ¿para qué?
- ◆ ¿Qué tipo de historias cree usted que es necesario legar para el futuro?
- ◆ ¿Cuál es la importancia de las colecciones de arte y de objetos para la transmisión de la historia?

Actividad sugerida

Objetivo: comprender el papel que cumple la memoria en una sociedad y reflexionar sobre el papel de las imágenes y los objetos en la construcción de una memoria incluyente.

Esta actividad consta de dos momentos que transitan de lo general a lo particular.

Primer momento

Identificación del uso de las colecciones de arte para activar y consolidar la memoria en torno a la historia nacional.

1. Los estudiantes observan en el aula una colección de objetos, pinturas y dibujos sobre la Independencia. A continuación, se proponen dos tipos de recursos que puede utilizar el docente en el aula:

- ◆ Colección constituida por las imágenes que integran el libro Juntas e Independencia en el Nuevo Reino de Granada, que forma parte de la Colección Bicentenario (Ministerio de Educación Nacional, 2009). Esta colección se encuentra en el cuadro azul ubicado líneas más abajo. Todas las referencias de obras u objetos están referenciadas al final en la lista numerada con sus autores y títulos, seguidos de las fuentes de donde se han tomado.
 - ◆ Recorrido por la exposición Oiga, mire, vea (Museo Nacional de Colombia, 2020). El vínculo está disponible en la lista de referencias al final.
- Para esta dinámica se sugiere introducir el concepto de colección, como conjunto de piezas reunidas en torno a una historia.

2. El docente selecciona las preguntas específicas que encuentre pertinentes para involucrar a sus estudiantes en la dinámica de “visita al museo”. Esta dinámica conduce a que los estudiantes reflexionen sobre la función de los museos, las colecciones y el arte, como fuente privilegiada para construir la memoria histórica nacional.



Fuentes

1. Quijano A. (1878-1953). Reyerta del 20 de julio de 1810. [Óleo sobre lienzo]. Recuperado de Fundación Bicentenario de la Independencia de Colombia. (2010). Historia de la Independencia de Colombia. Revolución, independencias y guerras civiles. Tomo I. (64). Bogotá: MNR Comunicaciones Proyectos Editoriales Ltda.
2. Anónimo (1920). Antonio Nariño y Francisco Antonio Zea en la imprenta. [Fotolitografía]. Recuperado de <https://www.semana.com/especiales/articulo/precursores-documentos/109030-3/>
3. Coriolano, L. (1866-1957). Firma del Acta de Independencia. [Óleo]. Recuperado de <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/nuevas-miradas-la-independencia>
4. Del Castillo. P (1813). Antonio Villavicencio y Verástegui. Miniatura [acuarela sobre marfil]. Recuperado de <http://www.museonacional.gov.co/Publicaciones/publicaciones-virtuales/Documents/Modaylibertad.pdf>
5. Base del florero de Llorente. (s.f). [Cerámica]. Recupreado de <http://www.museoindependencia.gov.co/quienes-somos/Paginas/El-Florero-de-Llorente.aspx>

3. Los estudiantes crean en grupos un relato común sobre la Independencia a partir de los momentos y actores que sugieren las imágenes observadas. Este relato puede tener formato escrito y oral. (HE)
4. En intervenciones cortas con intención comparativa, los estudiantes exponen su relato sobre la Independencia.
5. Finalmente, los estudiantes reflexionan sobre el tipo de relato que se ha construido a partir de las imágenes. Para esta reflexión se sugiere tener en cuenta los diferentes enfoques de la historia que se trabajaron en la unidad anterior. El docente plantea una pregunta acerca de la relación que tienen los temas, personajes, lugares y hechos, que contienen las imágenes observadas, con el tipo de relato que se construye. A partir de esta pregunta, los participantes elaboran un listado de los lugares comunes que se encuentran al relacionar todos los relatos expuestos y, con ellos, unen todos los momentos que componen la memoria histórica nacional que han recreado.

Segundo momento

Identificación de la existencia de colecciones personales, familiares y comunitarias como evidencia de la necesidad de las personas y de las sociedades de dejar registro de su pasado y de legar su memoria.

1. Para la actividad se emplea como recurso un álbum familiar o una colección de objetos domésticos que permitan a cada estudiante contar una historia sobre sus orígenes.
2. El docente selecciona, del grupo de preguntas específicas, las que considere pertinentes para este segundo momento.

A continuación, los estudiantes escriben una descripción corta sobre lo que conocen de su memoria familiar a partir de los relatos que han escuchado en casa y de los objetos o fotografías que han llevado al aula.

Como si fuera un guía de museo, cada estudiante tiene la oportunidad de exponer a sus compañeros su memoria histórica familiar.

El docente plantea como ejercicio final y escrito, las preguntas:

	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Cuál es la importancia de que las personas cuenten con fuentes de información que transmitan y, al mismo tiempo, permitan la construcción de su historia familiar? ◆ ¿Qué relación se encuentra entre la memoria histórica nacional y la memoria histórica familiar? ◆ ¿Cuál es la utilidad que pueden tener los dos tipos de memoria histórica? (AE)
Habilidad por evaluar	Reconocer que cada sujeto es un sujeto activo de la realidad social mediante el aporte que hace a la construcción de la memoria colectiva a partir de su propia memoria.
Recomendación para evaluar	<p>(AE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para reconocer que cada sujeto es parte activa de la realidad social mediante el aporte que hace a la construcción de la memoria colectiva a partir del reconocimiento de su propia memoria.</p> <p>(HE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad del pensamiento histórico de sus estudiantes para identificar y utilizar diferentes fuentes para reconstruir el pasado.</p>

Paso 4: proceso de proyección ciudadana

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	Imágenes que simbolizan los valores que hemos aprendido como nación 200 años después de la Independencia.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Crítico Social

Preguntas de investigación y evaluación

En lo individual, las personas tienen valores; uno de los cuales puede ser la responsabilidad. En la vida familiar o en las relaciones de amistad también se ponen en práctica valores como la confianza. ¿Qué valores entonces podemos poner en práctica para propiciar una mejor convivencia en nuestra comunidad?

- ◆ ¿Cómo pueden representarse estos valores mediante una imagen?
- ◆ ¿Cuál valor es necesario fortalecer en su barrio o comunidad?
- ◆ ¿Cómo la imagen puede ser una herramienta para fortalecer este valor en la comunidad?
- ◆ ¿Cuáles cree que serán los valores sociales que se promoverán cuando la nación cumpla 300 años?
- ◆ ¿Qué estrategias podemos aplicar para transmitir determinado valor a una persona o a una comunidad?
- ◆ ¿Qué valores del presente pueden ser legados a las futuras generaciones de Colombia?

Actividad sugerida

Objetivo: : generar procesos vivenciales de reflexión a partir del análisis de los valores que pueden aportar a la formación de ciudadanos.

Elaboración de una colección de arte y de una urna bicentenaria:

Para el siguiente ejercicio se ha seleccionado un grupo de profesiones relacionadas con las artes. Además de la intención de reflexionar en torno a los valores ciudadanos, la investigación —en este punto que profundiza en el entorno artístico— busca que los estudiantes conozcan los oficios y algunos de los perfiles de quienes trabajan por la cultura en Colombia, como forma de conocimiento y reconocimiento de su aporte profesional y humano para el país.

1. Se asigna a cada estudiante una de las siguientes profesiones del entorno artístico. Se sugiere que las profesiones las asigne el docente y que el criterio de asignación pueda responder a las habilidades identificadas en los estudiantes o a un enfoque de género desde el cual pueda proponerse la valoración del trabajo que desempeña el sexo opuesto. Las profesiones están ubicadas por sexo en dos columnas, pero cada estudiante debe tener asignada una sola profesión, por sexo. Si el docente lo considera pertinente, puede organizar parejas o grupos de tres estudiantes para desarrollar la actividad:

Profesiones del entorno artístico colombiano

Mujeres	Hombres
Cineasta	Cineasta
Maestra de una expresión del arte	Maestro de una expresión del arte
Bailarina	Bailarín
Escritora	Escritor
Música	Músico
Pintora	Pintor
Gestora cultural	Gestor cultural
Cantante	Cantante
Dj	Dj
Ilustradora	Ilustrador
Fotógrafa	Fotógrafo
Directora de orquesta	Director de orquesta
Personaje femenino de circo	Personaje masculino de circo

- Una vez asignadas las profesiones, cada estudiante escoge en su categoría a un personaje de la vida nacional, de su comunidad o familia.
- Cada estudiante investiga acerca de la vida de su personaje y, dentro de los hallazgos, escoge un valor que este represente y que sea, en su criterio, el que más le permite aportar a la comunidad (debe incluir información de las fuentes consultadas). (HE)
- El valor escogido se representa mediante una imagen simbólica del personaje. Para ello, no es necesaria una fotografía, sino un trabajo previo de reflexión y abstracción acerca del valor que representa el personaje, y de su trabajo expresivo en el arte. Para crear la imagen, los estudiantes pueden hacer uso de pinturas, colores, material reciclado, recortes, etc., dentro o fuera del aula. El tamaño puede ser propuesto por el docente de acuerdo al espacio en donde se exhibirán todas las piezas. (CE)

5. El producto final de cada estudiante incluye la imagen simbólica del personaje y un texto para presentar y justificar la elección de su personaje y el valor que destaca en él (debe incluir la información de las fuentes investigadas, para lo cual se sugiere el uso de los lineamientos de normas APA).
6. Todos los estudiantes cuelgan sus producciones en las paredes del salón y el docente les da unos minutos para visitar la exposición de los trabajos de sus compañeros.

A continuación se detallan algunas recomendaciones para coordinar el montaje de la colección de imágenes de los estudiantes.

Para la preparación de esta dinámica grupal, el docente retoma con sus estudiantes las temáticas trabajadas anteriormente: el arte es una fuente de información, las imágenes como reproductoras de discursos que pueden democratizarse cuando todos somos creadores de imágenes, las colecciones como herramientas para la construcción de memorias.

Para que todos los estudiantes participen en el montaje, el docente puede organizar grupos de trabajo en torno a roles: recolección de las imágenes, creación de criterios para la exhibición, organización del orden en que se colgarán las imágenes según los criterios acordados, instalación de estas.

La exposición puede tener una clausura con un acto simbólico en el que previamente se haya preparado una caja como urna bicentenaria para legar los valores y la memoria de los artistas de su tiempo a las nuevas generaciones de estudiantes.

Habilidad por evaluar	Crear una colección de arte en la que aplique los conceptos estudiados, teniendo en cuenta el análisis de diferentes fuentes de información.
Recomendación para evaluar	<p>(CE) En este punto, los compañeros pueden evaluar la habilidad para construir ideas con las cuales transformar la realidad mediante el valor que se ha escogido y representado de su personaje.</p> <p>(HE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para analizar fuentes de información.</p>



Capítulo 2

De las alegorías de América a las alegorías de la patria

Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente:

- 1 ¿Qué es una alegoría?
- 2 ¿Por qué en Europa fueron importantes las alegorías?
- 3 ¿Por qué razón en Colombia y América Latina no fue frecuente la creación de iconografías propias y se copiaron los modelos europeos?
- 4 ¿Qué razones había para que la imagen femenina de América tuviera mayor relación con el aspecto de mujeres blanco-mestizas y se distanciara de las de los grupos indígenas y afrodescendientes?
- 5 ¿Qué papel tuvo la mujer dentro del arte alegórico del periodo de la Independencia?
- 6 ¿Qué relación existe entre el mundo de los grupos indígenas y afrodescendientes y las élites criollas dentro de la pintura del periodo de la Independencia?
- 7 ¿Qué relación existe entre el mundo de los grupos indígenas y afrodescendientes y las élites criollas en la realidad de las circunstancias históricas?

Las necesidades de la nueva república por conmemorar la independencia y celebrar la libertad estimularon e invitaron a los pintores neogranadinos a aventurarse a representar temáticas como las Alegorías. Uno de estos pintores fue Pedro José Figueroa (1770-1836), descendiente del famoso clan de pintores coloniales, los Figueroa, maestro de José Manuel Groot, Luís García Hevia y muchos otros, quien desde septiembre de 1819 se dedicó a realizar una iconografía destinada a celebrar los triunfos de Bolívar.

En este año Figueroa pintaría sobre un retrato conmemorativo de Pablo Morillo la famosa tela Bolívar con la América india (fig. 1), obra alegórica que muestra al libertador con traje militar abrazando a una figura femenina, una india⁹ ricamente adornada que representa América, coronada con un penacho, armada de arco y flechas, sentada encima de un caimán y recostada en un cuerno de abundancia, con una mata de plátano al fondo. Esta obra fue completada por Figueroa en cuestión de dos meses para el homenaje preparado a Bolívar en Bogotá:

La Asamblea de Notables, encabezada por José Tiburcio Echavarría, quiso agasajar a Bolívar y a sus tropas después del triunfo de Boyacá, para lo cual creó una condecoración: la Cruz de Boyacá y dispuso la realización de una pintura: “Baxo del Dosel del Cabildo de la Ciudad, será colocado un quadro emblemático, en que se reconocerá la LIBERTAD sostenida por el brazo del General Bolívar (Rey Márquez, 2005, p. 4).



⁹ Un estudio sobre iconografía y representación del indio es el de Rebecca Earle (2007). La iconografía de la Independencia en la Nueva Granada. Memorias del VII Simposio sobre la Historia de Cartagena: La Ciudad en la época de la Independencia 1808-1821, Cartagena: CD-Rom. 30p.





Figura 2. Bolívar con la América India

Fuente: De Figuería, P. J. (Santafé ca. 1770-1836). (1819). Bolívar con la América India [Óleo sobre tela, 125 x 97.0 cm]. Colección Quinta de Bolívar, Bogotá. En: Londoño Vélez, S. (2001). Arte colombiano. 3.500 años de historia. (p. 146). Bogotá, Colombia: Colección Banco de la República, Villegas editores.

Fue este retrato de Bolívar el que, en la función preparada y llevada a cabo en honor del Libertador en septiembre de 1819, se le presentó sobre un tablado, en la plaza de Bogotá, por la señorita Dolores Vargas, que más tarde fue esposa del General Rafael Urdaneta (Urdaneta, 1883, p. 422).

La pintura de Bolívar abrazando América sería una alegoría de la libertad. Este tipo de imagen usada por Pedro José Figuería también fue difundido ampliamente en medallas conmemorativas y monedas, fue una respuesta a las nuevas demandas. La alegoría de América realizada por Figuería, probablemente, fue inspirada en una litografía hecha a partir de una acuarela de la obra de Jacques Grasset de Saint-Sauveur de 1796 (fig. 2).





Figura 2. Alegoría de América.

Fuente: De Saint-Sauveur, J. G. (1757-1810). (1796). Alegoría de América. Travelling encyclopaedia: containing a short guide to the history of the customs, domestic habits, religions, holidays, methods of torture, funerals, sciences, arts and commerce of all nations as well as a complete collection of civilian, military, religious and official dress. Etched with care and painted in water-colour by J. Gra (5 vol.). Paris, France: Derooy.

Las representaciones de América siguen una tradición alegórica y emblemática heredada de la colonia, con un vocabulario conceptual de imágenes que viene del siglo XVI y que se debe adaptar en el siglo XIX a las exigencias representativas de la nueva nación. Este modo de representación permite incorporar a personajes históricos reales con figuras codificadas en sus atributos que significan ideas abstractas, tales como virtudes, actividades humanas, formas de gobierno, etcétera (Acevedo, 2001, p. 115).

La representación de América como una mujer no es un atributo original de Figueroa, en realidad es una temática europea muy difundida desde el siglo XVI y asociada a las cuatro partes del mundo. Estas alegorías son personificaciones femeninas con atributos físicos, ropas, objetos alusivos que representan los continentes conocidos hasta el momento: Europa, Asia, África y América.

La alegoría es la figura de la retórica que dice una cosa para significar otra. Cesare Ripa, seguidor de Ficino, publicó su obra Iconología en 1593, años después, en 1603, la obra saldría acompañada de xilografados, en este libro se describen las cuatro partes. Ripa se refirió a la cuarta parte América (fig.3) en los siguientes términos:

...Mujer desnuda y de color oscuro, mezclado de amarillo. Será fiera de rostro, y ha de llevar un velo jaspeado de diversos colores que le cae de los hombros cruzándole todo el cuerpo, hasta cubrirle enteramente las vergüenzas. Sus cabellos han de aparecer revueltos y esparcidos, poniéndosele alrededor de todo su

cuerpo un bello y artificioso ornamento, todo él hecho de plumas de muy diversos colores. Con la izquierda ha de sostener un arco, y una flecha con la diestra, poniéndosele al costado una bolsa o carcaj bien provista de flechas, así como bajo sus pies una cabeza humana traspasada por alguna de las saetas que digo. En tierra y al otro lado se pintará algún lagarto o un caimán de desmesurado tamaño... El cráneo humano que aplasta con los pies muestra bien a las claras cómo aquellas gentes, dadas a la barbarie, acostumbra generalmente a alimentarse de carne humana, comiéndose a aquellos hombres que han vencido en la guerra, así como a los esclavos que compran y otras diversas víctimas, según las ocasiones. En cuanto al Lagarto o Caimán es un animal muy notable y abundante en esta parte del Mundo, siendo tan grandes y fieros que devoran a los restantes animales y aún a los hombres en ciertas ocasiones... (Ripa, 2002, 1613, p. 108-109).



Figura 3. Alegoría de América.
Fuente: Ripa, C. (2002).
Iconología (Tomo II, Edición de
Siena, 1613) (p. 108). Madrid,
España: Ediciones Akal

Las representaciones de América como una mujer son frecuentes desde 1575 y continuarán repitiéndose en los siglos siguientes. Los relatos iniciales de Cristóbal Colón y Américo Vespucio sobre los habitantes del Nuevo Mundo y sus prácticas caníbales será uno de los distintivos del continente americano por lo menos hasta finales del S. XVII. Por eso, la representación de América como mujer no sólo la destaca como salvaje de plumas, arco y carcaj sino que, también, la relaciona con la práctica del canibalismo, las riquezas, la fertilidad de la tierra y la naturaleza exótica plagada de animales gigantescos y extraños como se aprecia en el grabado de Crispin de Passe (fig. 4).



Figura 4. Alegoría de América.
Fuente: De Passe, C. (1639). Alegoría de América. Ámsterdam. En:
Florescano, E. (2006). Imágenes de la Patria a través de los siglos (p.
62). México: Taurus.

Con la expansión de la frontera de exploración europea y la consolidación de la colonización, los relatos de viaje para el siglo XVIII ya no asocian al Nuevo Mundo con el canibalismo, sino a las islas y habitantes del Pacífico Sur, la nueva Frontera y la zona menos explorada (Chicangana-Bayona, 2008, p. 152). Este cambio en la percepción del otro lleva a transformar las representaciones de las alegorías de América, que ya no hacen alusiones al canibalismo o la guerra, sino que se le da un mayor destaque a la fertilidad y riqueza de las tierras, por eso aparece el cuerno de la abundancia lleno de frutas y en otras ocasiones de oro y riquezas. Por otro lado, América continúa apareciendo como una mujer semidesnuda vestida de plumas (penacho y faldas) al lado de los emblemas de una fauna exótica americana como el caimán gigante y loro que la acompañan (ver fig. 5).



Figura 5. Alegoría de América.
Fuente: Anónimo. (S. XVIII). Alegoría de América. En: Florescano, E. (2006). Imágenes de la Patria a través de los siglos (p. 68). México: Taurus.

Cuando ocurren episodios que vinculan a la metrópoli, sus reinos y colonias las alegorías de América ganan nuevas funciones no sólo para representar las partes lejanas del imperio, sino que también funcionan como vínculo entre la metrópoli y las colonias al celebrar y conmemorar coronaciones u honras fúnebres.

La Biblioteca Nacional de Madrid conserva un manuscrito de 146 folios que describe las honras y exequias realizadas en Santafé en homenaje al Rey don Luís Fernando. Este manuscrito está acompañado de acuarelas¹⁰. La primera página es un frontispicio presidido por las alegorías de América y de Santafé. La imagen de América, a la izquierda, de túnica, coronada con un penacho de plumas, flechas, arco y un loro en la mano derecha. La otra mujer de túnica, a la derecha, representa a Santafé, lleva una granada en la mano izquierda y a sus pies un águila (fig. 6). En las esquinas inferiores, dos leones custodian la entrada, símbolos de la Monarquía. La inscripción dice al Rey Nuestro Sr. Dn. Philipo V. en su Real y Supremo Consejo de las Indias. El documento fechado el 12 de junio de 1726 (Fajardo de Rueda, 2008, 6).

El frontispicio muestra a América y a Santafé unidas por el dolor de la infausta noticia de la muerte del rey. Este documento pretende informar y destacar al nuevo Rey Felipe V las demostraciones de luto ocurridas en la Real Audiencia y la Ciudad de Santafé, por la muerte del rey Luís Fernando.



Figura 6. Descripción succinta de las honras. Fuente: Anónimo. Descripción succinta de las honras [Acuarela sobre papel]. Biblioteca Nacional de Madrid (sección manuscritos), Madrid, España. En: Fajardo de Rueda, M. (2008). Arte y Poder. Las Honras Fúnebres del Rey Luís Fernando, el Primer Borbón Madrileño, en Santa Fé de Bogotá en el año de 1725 (p. 5). XIV Congreso Colombiano de Historia, Tunja, Colombia.

Otro caso similar ocurrió para la jura de Fernando VII como rey el 11 de septiembre de 1808:

...vino al Nuevo Reino de Granada el delegado español Juan José de Sanllorente. En la celebración, según José Acevedo y Gómez, encargado del Cabildo de Santafé, se exhibe un emblema en el que aparecen “dos matronas de bella actitud, sentadas en dos continentes divididos por el mar. La una representa a España, la otra la América, con sus respectivos atributos cada una...” (Rey Márquez, 2005, p. 7)



¹⁰Agradecimientos especiales a la profesora Marta Fajardo de Rueda por su amabilidad y gentileza al permitir la reproducción de la alegoría en esta publicación.



Los críticos años de 1808-1810 iniciados con la abdicación y la prisión de Fernando VII y la posterior ocupación francesa de España generaron reacciones que llevaron a los criollos de las colonias a cuestionarse por el orden establecido. El vacío de poder generó entre los criollos reflexiones tan fundamentales sobre quién los gobernaba y a quién se le debía prestar lealtad en ausencia del Rey. La reacción en un primer momento fue reafirmar la lealtad al rey cautivo y reafirmar la pertenencia de las colonias a la nación española, sin que esto impidiera a los criollos exigir una mayor participación en el orden imperial. Por otro lado, los españoles peninsulares veían estas propuestas políticas como amenazas a su poder en los territorios de ultramar (Acevedo, 2001, pp. 116-117).

En esta coyuntura surge la necesidad de reafirmar la lealtad, uno de los medios para este propósito fueron las imágenes. Las corporaciones respaldadas por gremios en Virreinos como el de la Nueva España o el Perú patrocinan alegorías que representan a España y América, en algunos casos la última era reemplazada por los virreinos, como identidades territoriales, siempre resaltando el apoyo al Rey cautivo y la hermandad entre los pueblos (ver fig.7).

Iniciado el proceso de emancipación y la conformación de las primeras repúblicas, la Alegoría de América se resignificó tanto en su representación iconográfica como en su concepto. Los habitantes de las colonias españolas se reconocieron inicialmente como americanos, por eso continuaron usando la figura

de América como se había constituido en Europa: la de la mujer semidesnuda, con penacho y falda de plumas, armada con un carcaj, arco y flechas y ahora en el contexto republicano la alegoría se retoma como parte de la diferencia. Este proceso transformaría a la alegoría de América, primero en símbolo de libertad y, finalmente, con las identidades territoriales de las nuevas repúblicas en símbolo de la Patria (ver fig. 8, 9 y 10).



Figura 7. Superior: la Antigua y la Nueva España juran en manos de la religión vengar a Fernando VII, 1809. Cat. 228. Inferior: préstamo patriótico a favor del rey nuestro señor don Fernando Séptimo y sus vasallos españoles, bajo la dirección y administración del Cuerpo de Comercio de Nueva España, 1810. Cat. 213. Fuente: Los Pinceles de la Historia. De la Patria Criolla a la Nación Mexicana 1750-1860 (pp. 135, 136). (2001). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.



Figura 8. Alegoría de México. Fuente: Anónimo. (Siglo XIX. Cat. 18). Alegoría de México. En: Los Pinceles de la Historia. De la Patria Criolla a la Nación Mexicana 1750-1860 (p. 116). (2001). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

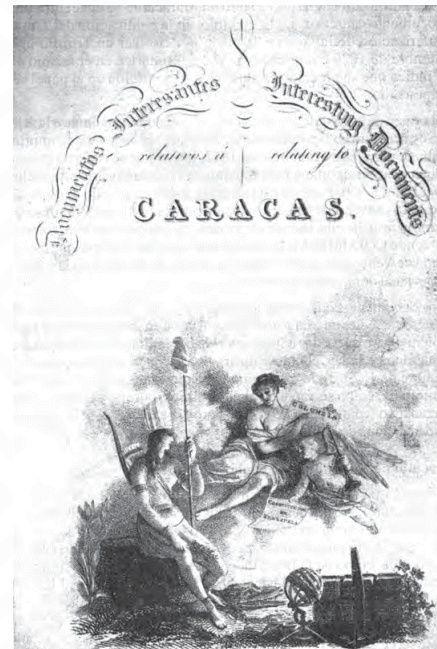


Figura 9. Carátula del libro que Miranda mandó a imprimir en inglés y castellano en Londres, con la recopilación de los documentos más importantes de la primera República de Venezuela. El sello provisional de Venezuela (la india y el caimán) se tomó de esta alegoría. Fuente: Anónimo. (1812). En: Barriga del Diestro, F. (2002, abril-junio). Heráldica y xilografía en la Independencia y en la República de Colombia. Boletín de historia y antigüedades, 89(817), 310.



Figura 10. La India de la Libertad.
Fuente: Anónimo. (1819). La India de la Libertad [Óleo sobre tela, 82.4 x 62.4 cm]. Colección Museo de la Independencia-Casa del Florero (Reg. 00018). Ministerio de Cultura de Colombia, Bogotá, Colombia.

En el caso del Nuevo Reino de Granada, a partir de 1813 la alegoría de la libertad era representada como una mujer de piel blanca, de negros y largos cabellos, coronada por un penacho, vestida de falda de plumas, con carcaj y flechas y en algunas ocasiones la india sostiene una lanza y sobre esta un gorro rojo frigio, emblema de la libertad bastante común desde la Revolución Francesa y con los pies sobre un gran caimán. La alegoría de la india de la Libertad vendría a presidir las ceremonias civiles en Santafé sustituyendo a los retratos del rey Fernando VII. El diario de José María Caballero del 5 de Julio de 1813 comenta al respecto:

A 5 declaró el colegio electoral el total desconocimiento y separación absoluta de la nación española y de su rey Fernando VII, y de toda otra potestad y dominación extranjera no reconociendo más el gobierno que el de Cundinamarca, libre e independiente. Desde esta hora comenzaron a gritar los verdaderos

patriotas la independencia, con alegres repiques de campanas y voladores. A la noche sacaron el retrato de la Libertad en paseo, con muchos vivas y voladores, músicas y aclamaciones. Dio una gran vuelta mandando se iluminase por donde quiera que pasó. Los realistas se enfadaron y tuvieron a mal, por supuesto, pues perdían sus esperanzas favoritas para sus pretensiones (Caballero, 1986, p. 137).

En el contexto de las guerras de independencia, la alegoría de la libertad se transformará nuevamente, ya no solamente simbolizando la libertad, sino que será representada en las alegorías como una América libre, una mujer que acaba de ser liberada de las cadenas de la opresión española (fig. 11).



Figura 11. Representación de "América Libre".
Fuente: Anónimo. Representación de "América Libre" [Litografía del siglo XIX]. En: Florescano, E. (2006). Imágenes de la Patria a través de los siglos (p. 122). México: Taurus.

Desde los primeros años de la república, los estados soberanos como el de Cartagena después de declarar su independencia absoluta adoptaron la representación de la India liberada, como insignia, emblema de libertad e independencia, como se aprecia en el escudo de la constitución del Estado de Cartagena en 1812 y en las monedas acuñadas (fig. 12 y 13).

En la primera página de la “Constitución del Estado de Cartagena de Indias, sancionada en 14 de junio del año de 1812, Segundo de su independencia”, se encuentra un escudo circular donde se representa a una india ricamente adornada, con penacho y falda de plumas, con un carcaj y flechas en su espalda y recostada contra una palmera. En su mano derecha sostiene una granada de la cual se alimenta un ave. En su mano izquierda sostiene unas cadenas rotas. Al fondo se aprecian dos cerros con edificaciones, el de la derecha ha sido identificado como el cerro de la Popa (Rey Márquez, 2005, p. 2).

Las monedas acuñadas por el estado de Cartagena de Indias en 1812 repiten la India con sus atributos sosteniendo la Granada y las cadenas rotas. El paisaje de fondo cambia, los cerros son sustituidos por palmeras.



Figura 12. Constitución del estado de Cartagena de Indias, 1812. Fuente: Barriga del Diestro, F. (2002, abril-junio). Heráldica y xilografía en la Independencia y en la República de Colombia. Boletín de historia y antigüedades, 89,(817), 268.



Figura 13. Escudo de Cartagena (anverso y reverso) en moneda de Cartagena de medio real, 1812. Fuente: Barriga del Diestro, F. (2002, abril-junio). Heráldica y xilografía en la Independencia y en la República de Colombia. Boletín de historia y antigüedades, 89,(817), 267.



Las imágenes de las indias o de “las chinas”,¹¹ como se les llamaba en la época, acabaron acuñadas en las diferentes provincias y estados reemplazando en las monedas la efigie del rey Fernando VII:

...En la presidencia de Nariño se acuñó una moneda de plata de baja ley (0,583) en la que se reemplazó la efigie de Fernando VII, como consta en la Gazeta Ministerial de Cundinamarca (19 de agosto de 1813): “la moneda de la nación tiene por un lado el busto de la libertad y esta inscripción libertad americana; por el otro una granada y esta inscripción: Nueva Granada. Cundinamarca”. Así que la libertad es el perfil de una indígena, con una corona de plumas en la cabeza. Posteriormente se hicieron otras emisiones, aprobadas por el Libertador presidente y el vicepresidente Santander, con los siguientes cambios: entre 1819 y 1820 con la leyenda “Nueva Granada” en el reverso y entre 1821 y 1828 con las leyendas “República de Colombia” en anverso y “Cundinamarca” en el reverso... (Rey Márquez, 2005, p.3)

En las monedas, grabados y documentos circularán simultáneamente efigies de la india y de la mujer con ropas clásicas y gorro frigio como alegorías de la libertad (fig. 14). Hasta finales de la tercera década del Siglo XIX será frecuente encontrar las efigies de la india asociadas a la libertad y la Patria:

En correspondencia fechada en noviembre de 1819, tanto Santander como Bolívar hablan indistintamente del “sello de la India” o “el busto de la india”, cuando se refieren a la efigie de la moneda creada durante la presidencia de

Nariño. Las dos libertades, la mujer europea y la indígena, coexistieron en la década del 20 del siglo XIX, pero sólo la primera prevaleció hasta el siglo XX. Quizá sea más exacto hablar del ocaso que de la desaparición de la alegoría, en fechas posteriores a 1819 (Rey Márquez, 2005, p. 8).



Figura 14. Justicia, Independencia, Libertad. Alegoría de Colombia en un documento oficial fechado en Londres, junio 10 de 1820. Fuente: Archivo General de la Nación Bogotá. (2002, abril). Revista Credencial Historia, 148.

Es importante aclarar que la alegoría de la libertad tenía diversas posibilidades de representación. La primera de ellas era una mujer con ropas indígenas y la segunda una mujer con toga griega y gorro frigio. No creo que una u otra forma de representación se refiriera o se interesara por cuestiones étnicas o culturales entre Europa y América. En realidad, la mujer siempre fue blanca, era una idealización de un pasado indígena y no se refiere a los indígenas que habitaban en ese momento la Nueva Granada.

¹¹ “Chinas” era el nombre que se le daba a las empleadas domésticas de origen indígena (Rey Márquez, 2005, p.8).

Algo que sí es evidente es que la imagen de la mujer india, como alegoría tiene vigencia entre el periodo del surgimiento de la república y durante los años de las guerras, después lo que se constata es que triunfa la alegoría de la Libertad, como mujer con ropas griegas, corona de laureles y gorro frigio (fig. 15). Rebecca Earle explica la tensión durante el siglo XIX para legitimar la república desde un pasado indígena o un pasado europeo-ibérico: Así es que, cien años después de la independencia, la república colombiana se describiera, no como continuación del antiguo imperio Muisca, sino como hija de España. Esta transformación es, de hecho, típica de la trayectoria seguida por todas las repúblicas hispanoamericanas durante el siglo después de la independencia, pero, como se dice, esta es otra historia (Earle, 2008, p. 24).



Figura 15. Izquierda: Primer sello del Libertador. Patria Cara Carior Libertas [3,25 cm de alto x 2,65 de ancho]. (1816). Derecha: Segundo sello del Libertador [3cm de alto x 2,25 cm de ancho]. (1817-1818). Fuente: Barriga del Diestro, F. (2002, abril-junio). Heráldica y xilografía en la Independencia y en la República de Colombia. Boletín de historia y antigüedades, 89(817), 285.

Sólo conozco el caso particular de un sello del Almirantazgo de Venezuela que incluye las dos alegorías en una misma imagen. A un lado un paisaje costero con una palmera y hay una indígena armada con carcaj y flechas, que sostiene con su mano derecha un letrero que dice AUXILIO y espera a la libertad, una mujer que se aproxima en una barca, sosteniendo en su mano derecha una lanza con el gorro frigio enarbolado en la punta y en su mano izquierda un ancla que prepara para el desembarque (fig. 16).

El sello del almirantazgo, bastante excepcional por incluir las dos alegorías, establecería una diferencia entre la Patria representada por la india y la Libertad representada por la mujer que viene en la barca, que además sería una metáfora de la importancia de las fuerzas navales para la causa republicana.



Figura 16. Sello del Almirantazgo de Venezuela. Izquierda: Impresión en laque. Derecha: Dibujo del contenido. Fuente: Barriga del Diestro, F. (2002, abril-junio). Heráldica y xilografía en la Independencia y en la República de Colombia. Boletín de historia y antigüedades, 89(817), 314.

La presencia de indios como protagonistas de las alegorías de la Libertad y de la Patria y otros símbolos republicanos ha llevado a pensar equivocadamente que la independencia pretendía la reivindicación social de los indígenas. Lo que queda claro es que la legitimidad del proyecto nacional se basaba en el pasado de las civilizaciones prehispánicas. Esa celebración del pasado precolombino pretendía deslegitimar la autoridad española, por eso comienzan a ser usados nombres indígenas como: Cundinamarca, Bogotá, “el país de los antiguos Zipas” y símbolos como las indias, las flechas y las lanzas en escudos, sellos y banderas.

Las imágenes de las Alegorías deben ser pensadas como elementos retóricos previamente definidos y no como reflejos de la sociedad. Un ejemplo que nos puede ayudar a entender este punto, es la litografía “Alegoría de Bolívar” publicada en el poema “La Victoria de Junín” en París 1826 (fig.17), que presenta a tres indios festejando y homenajando con una corona de flores a la efigie de Bolívar (busto). Si observamos con cuidado se percibe que la única referencia indígena son los penachos, las pantorrilleras y las faldas hechas de plumas coloridas, además de las lanzas que dos de los supuestos indígenas empuñan. Por otro lado, la piel de los “indios” es blanca, sus cabellos rubios y rojizos ondulados. La india lleva traje europeo. Para coronar la alegoría sobrevuelan el busto de Bolívar las Niké,¹² figuras aladas representaciones de la victoria, que celebran los triunfos de Bolívar.

Más que representar indios, los personajes de la litografía son criollos blancos travestidos con ornamentos de plumas que celebran a la Patria. Algo similar a lo que ocurría en las ceremonias y celebraciones patrias de la libertad, donde eran seleccionadas bellas y jóvenes criollas para vestirse como Alegorías de indias de la libertad.

Estos indios tan frecuentes en las alegorías son idealizaciones de un pasado anterior a la llegada del europeo, pero que no encuentran conexión con los grupos indígenas que participaron en las guerras de independencia.

Cabe destacarse que este imaginario colocaba la indigenidad en el pasado; los diseñadores de esos símbolos no veían, en los indígenas de su época, a los mismos portadores de coronas de plumas o arco y flechas que querían representar.



¹² Niké en la tradición clásica griega era una diosa alada, que representaba la idea de la victoria. Niké viene del verbo Nikao “vencer”, en sus manos llevaba una corona de laureles y acompañaba a la diosa Atenea. En el arte se le representa acompañando a emperadores, reyes, guerreros y héroes victoriosos en batalla. Durante el renacimiento y el barroco la figura será integrada al cristianismo como un ángel acompañando a Santos en los martirios, celebrando el triunfo de su sacrificio en el nombre de Cristo. La alegoría de victoria alada, sea representada masculina o femenina, continuará usándose en los siglos XVIII y XIX, sobre todo por el arte neoclásico para celebrar a los héroes.



Empleaban imágenes de los indígenas de la preconquista y de la época de la conquista, que les llegaban a través de las páginas de libros europeos como los que ya hemos señalado. Esta iconografía era parte de un proceso por medio del cual las élites separaban a los indígenas actuales de los del pasado (Earle, 2007, p. 10).

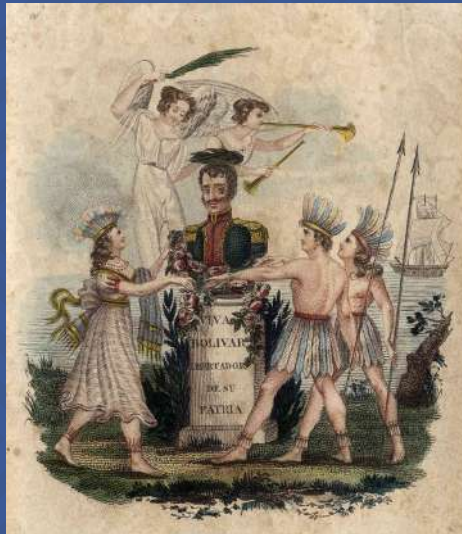


Figura 17. Alegoría de Bolívar [Litografía]. Fuente: De Olmedo, J. J. (1826). La victoria de Junín. Museo Nacional, París, Francia. En: Uribe White, E. (1983). Iconografía del Libertador (2.a ed.) (p. 62). Bogotá, Colombia: Lerner.

Rebecca Earle destaca la contradicción inherente a la percepción de los indígenas durante la Primera República:

En 1812, por ejemplo, Caldas describió a los indígenas colombianos como bárbaros perezosos, aunque hacía un año había echado la culpa por su degradación no a su pereza sino al mal gobierno español. Esta situación contradictoria se ve claramente en el acto de federación de las Provincias Unidas de la Nueva Granada, escrito en 1811, que calificó a las “tribus errantes o naciones de indios bárbaros” de “legítimos y antiguos propietarios” de la región: los indígenas

eran a la vez legítimos propietarios y bárbaros (Earle, 2007, p. 14)

Pero la presencia de los indígenas en el proceso de independencia, no fue sólo retórica, se debe recordar que muchos grupos indígenas participaron activamente en las guerras al lado de los dos bandos, unos apoyando a los realistas, como los grupos del sur del país y otros más apoyando a los insurgentes patriotas.

Otros símbolos

Para celebrar, festejar la independencia y honrar a los héroes, los patriotas se apropiaron de diversos emblemas asociados a la libertad, heredados de la tradición europea, especialmente de la Revolución Francesa como lo fueron los árboles de la libertad y el gorro frigio¹³.



¹³ “Por aquel entonces, se dieron a conocer los símbolos patrios que se diseñaron: el gorro frigio y el árbol de la libertad; se aplicaron las nuevas reformas para la constitución del nuevo estado y así comenzó la Primera República Granadina y con ella, la Patria Boba. Lamentablemente, empezaron los conflictos entre Centralistas y Federalistas, entre Cundinamarca y las demás Provincias; las manifestaciones de regionalismo, la lucha por el poder, el constitucionalismo, la indecisión política y las divisiones internas”. (Hincapié, 1996, p. 24).



Una de esas celebraciones ocurrió el domingo 4 de febrero de 1816:

Se fue mucha gente a Bogotá (nombre antiguo de Funza) y plantaron en dicha Parroquia el Árbol de la Libertad: Llevaron un cerezo con tierra y una gorra colorada a la mitad de la plaza, donde había salido un hoyo dispuesto. Iba una con su corona bien dispuesta, con su corona de plumas. Salió una gran comitiva, con una música de la casa del cura D. Policarpo Jiménez, y muchos sacerdotes y caballeros y señoras. Dieron la vuelta a la plaza y en llegando al lugar del hoyo dijo la india: “planto aquí el árbol que nuestros enemigos arrancaron con crueldad de este mismo lugar”. Enseguida hizo el Mocho Vargas, Teniente Gobernador, una arenga a la libertad muy larga y empalagosa; ofreció su vida si en algún tiempo no respiraba la misma opinión (pero ya trata de casarse con la hija de Trespalcios, chapetón y decidido por la Regencia). Enseguida hizo el Dr. Torres cura de Facatativá otra arenga muy bien fundada a la libertad, la que se acabó con muchas vivas; después hubo unos toros muy malos y fuegos de saca plata y no más” (Rey Márquez, 2005, p. 9).

Otros símbolos fueron los escudos confeccionados por los patriotas. Primero surgieron los de Cartagena y Cundinamarca. La imagen 18 muestra el escudo de armas de Cundinamarca vigente para 1812, cuando rompe con España, con la Federación de las Provincias Unidas y se convierte en estado independiente.



Figura 18. Armas de Cundinamarca.

Fuente: Barriga del Diestro, F. (2002, abril-junio). Heráldica y xilografía en la Independencia y en la República de Colombia. Boletín de historia y antigüedades, 89(817), 271.

El 7 de agosto de 1813 el secretario del Colegio Electoral de Cundinamarca somete a consideración la aprobación de todas las divisas del Estado (fig. 19):

El escudo quedó definido con el águila, la espada, la granada y el gorro frigio. Luego, cuando el escudo se imprimió por primera vez, en el papel sellado de la provincia de Cundinamarca, se colocaron, a manera de orla, unas cadenas rotas, como símbolo de la libertad, posiblemente la idea se tomó del escudo de Cartagena y la costumbre hizo que se siguiera colocando, aún hasta 1823 (Barriga del Diestro, 2002, p.272).





Figura 19. Sello con escudo de Cundinamarca.
Fuente: Barriga del Diestro, F. (2002, abril-junio).
Heráldica y xilografía en la Independencia y en la República de Colombia. Boletín de historia y antigüedades, 89(817), 273.

El escudo de Cundinamarca, como otros de los estados independientes, con los años sufriría varias alteraciones modificando la posición de las alas del águila, adicionando o sustrayendo las cadenas de la libertad y modificando las leyendas del mismo (fig. 20-23).



Figura 20. Adiciones al escudo original de Cundinamarca.
Fuente: Barriga del Diestro, F. (2002, abril-junio). Heráldica y xilografía en la Independencia y en la República de Colombia. Boletín de historia y antigüedades, 89(817), 274.



Figura 21. Papel sellado con el escudo de Cundinamarca. Bienio 1820-1821.
Fuente: Barriga del Diestro, F. (2002, abril-junio).
Heráldica y xilografía en la Independencia y en la República de Colombia. Boletín de historia y antigüedades, 89(817), 294.



Figura 22. Papel sellado con el escudo de Cundinamarca. Bienio 1822-1823.
Fuente: Barriga del Diestro, F. (2002, abril-junio).
Heráldica y xilografía en la Independencia y en la República de Colombia. Boletín de historia y antigüedades, 89(817), 294.



Figura 23. Sello de la Constitución. Águila de Cundinamarca.
Fuente: Barriga del Diestro, F. (2002, abril-junio).
Heráldica y xilografía en la Independencia y en la República de Colombia. Boletín de historia y antigüedades, 89(817), 296.



Recomendación

Esta fuente puede ser utilizada por el maestro para desarrollar los pensamientos crítico, histórico y geográfico de los estudiantes; por ejemplo, mediante ejercicios que los lleven a:



Identificar problemas del presente e interpretarlos a la luz del pasado, para aprender a reconocer, en las fuentes iconográficas de otras épocas, las ideas preconcebidas acerca de los distintos grupos sociales. A partir del análisis de las formas de representación, podemos usar estas mismas preguntas para evaluar el presente.



Apropiarse de conceptos asociados al espacio, como los ecosistemas y el paisaje. Las fuentes escritas y visuales de las figuras 2, 3 y 4 permiten que los estudiantes reconozcan cómo se percibían el territorio y la cultura de los pueblos ancestrales desde el continente europeo, así como los niveles de aproximación que tuvieron sus representaciones respecto de las características reales del paisaje y de la cultura.



Analizar, en un periodo largo de tiempo, acciones que han afectado y afectan la dignidad humana. Las fuentes y sus imágenes permiten que, de manera comparativa con iconografías de épocas posteriores al periodo de la Independencia, los estudiantes desarrollen una reflexión acerca de cuál era la percepción sobre las comunidades originarias en el proyecto de construcción de nación y cómo esta afectó el reconocimiento de su participación y sus aportes al proceso.



Estrategia didáctica

Paso 0: Programa mi tema



Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Representaciones de la sociedad en el arte como expresión simbólica inscrita en un contexto histórico.
Objetivo de enseñanza	Analizar los cambios y las permanencias de las representaciones de la sociedad en el arte.
Habilidades por desarrollar	Analizar, evaluar y exponer un punto de vista; interpretar, relacionar, identificar.
Pregunta general	¿Qué relación existe entre las circunstancias sociopolíticas y culturales de cada tiempo con la forma en que cada periodo produce imágenes de su sociedad?

Paso 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema a abordar y así poder planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	Las imágenes en espacios públicos como objetos de debate
Tipos de pensamiento por fortalecer	Crítico Social
Preguntas de exploración y reconocimiento	<p>¿Qué diferencia hay entre la historia y la memoria?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué significa rememorar? ◆ ¿Qué tipo de situaciones usted rememora? ◆ ¿Qué es una representación? ◆ ¿Qué es un símbolo? ◆ ¿Qué importancia tienen los símbolos en una sociedad? ◆ ¿Qué imagen recuerda haber visto en un espacio público? ◆ ¿En qué tipo de espacio se encontraba la imagen? ◆ ¿A quién o qué representaba esa imagen? ◆ ¿Hace cuánto tiempo está esa imagen allí? ◆ ¿Cuál podría ser el objetivo de que esa imagen estuviese instalada en ese lugar? ◆ ¿De qué institución o sector de la sociedad pudo nacer la iniciativa de instalar esa imagen? ◆ ¿Quiénes deberían participar en la decisión de erigir un monumento en un espacio público específico? ◆ ¿Qué es reparar simbólicamente?

Actividad sugerida

Objetivo: los estudiantes reflexionan sobre cómo las tensiones históricas o cotidianas de los sujetos y de las sociedades también se libran en espacios de interpretación y expresión simbólica; por ejemplo, erigiendo una estatua o tumbándola.

1. Para iniciar la actividad, el docente propone a los estudiantes una revisión sobre la importancia de los monumentos a partir de la siguiente noticia, que se sugiere como análisis de caso (EFE, 2020).



2. Antes de abordar el caso, el docente reúne al grupo en plenaria para explorar los conocimientos previos de los estudiantes y dar mayor contextualización al hecho. Algunas preguntas podrían ser: ¿quién es el personaje de la imagen?, ¿cuál era su rol en la sociedad?, ¿qué relación existió entre el pueblo indígena y el personaje de la imagen?

3. Finalizada la contextualización, los estudiantes se organizan en grupos de trabajo y discuten las preguntas de exploración propuestas. (HE1)

4. Tras la discusión de las preguntas, el docente propone una mesa redonda alrededor de una pregunta general: ¿en qué medida las disputas que se libran en la dimensión simbólica de las sociedades pueden contribuir a resarcir un problema histórico que ellas mismas enfrentan? Cada estudiante tiene un tiempo establecido para exponer sus puntos de vista sobre el tema. (HE2)

Algunas recomendaciones para guiar la mesa redonda:

- ◆ Confirmar que los estudiantes identifiquen los conflictos implícitos de la situación por discutir. A continuación, se identifican algunos conflictos, como herramienta para el docente:
 - Una imagen impuesta que transgrede los valores y la historia de una comunidad.
 - El derrocamiento de una imagen por vías de hecho.
 - La reproducción de la violencia, entendida esta en el hecho de responder violentamente, en los planos físico y simbólico (tumbar la estatua), a una acción que ya es violenta en sí misma (la imposición de una figura que representa la opresión del pueblo misak).
- ◆ El problema por discutir: en una mesa redonda se busca entender diferentes puntos de vista; sin embargo, es tarea del docente promover la formulación de conclusiones que conduzcan a la solución pacífica de los conflictos, mediante alternativas de escucha y conciliación que tengan en cuenta diversos puntos de vista. En el caso particular de esta mesa redonda, en la que se dirimen tensiones históricas o cotidianas relacionadas con los espacios de interpretación y expresión simbólica de distintos grupos humanos, es importante que el docente incluya dentro de los temas por discutir los diversos sistemas de justicia, incluida la justicia rural, que forma parte de la jurisdicción especial indígena.

Para profundizar en el tema, se sugiere revisar los siguientes documentos:

Agencia EFE. (17 de septiembre de 2020). Indígenas tumban la estatua de un conquistador español en el suroeste de Colombia. Recuperado de <https://www.efe.com/efe/espana/cultura/indigenas-tumban-la-estatua-de-un-conquistador-espanol-en-el-suroeste-colombia/10005-4344769#:~:text=Ind%C3%ADgenas%20de%20la%20comunidad%20Misak,y%20esclavizados%20por%20las%20%C3%A9lites%22>.

Semana Rural. (12 de febrero del 2021). ¿Qué es la Jurisdicción Especial Indígena? Colombia: Justicia Rural. Recuperado de <http://justiciarural.com/abc/que-es-la-jurisdiccion-especial-indigena/#:~:text=La%20Justicia%20Ind%C3%ADgena%20es%20el,una%20etnia%20y%20su%20territorio>.

	<p>Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. (17 de septiembre de 2020). Comunicado de autoridades indígenas sobre el juicio popular a Sebastián de Belalcázar. Colombia: Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. Recuperado de https://www.justiciaypazcolombia.com/comunicado-de-autoridades-indigenas-sobre-el-juicio-popular-a-sebastian-de-belarcazar/</p> <p>Pechene, L. (s. f.). La memoria del pueblo misak. Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/dialogos-memoria/presentaciones/Liliana-Pechene.pdf</p> <p>Organización Nacional Indígena de Colombia. (13 de febrero del 2021). Pubense. Colombia: Organización Nacional Indígena de Colombia. Recuperado de https://www.onic.org.co/pueblos/2221-pubense</p>
Habilidad por evaluar	<p>Evaluar la habilidad para analizar una problemática social a través de la participación en la mesa redonda.</p>
Recomendación para evaluar	<p>(HE1) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad crítica de sus estudiantes para abordar la problemática sobre la estatua y su contexto de instalación y derrocamiento.</p> <p>(HE2) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para exponer sus puntos de vista frente a la pregunta que dirige la mesa redonda.</p>

Paso 2: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que serán validadas o descartadas según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	Intervención de símbolos y representaciones en un contexto específico.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Crítico Social
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Cuál es el papel de la memoria para comprender el presente? ◆ ¿Quién decide qué se recuerda y qué se olvida? ◆ ¿Qué factores intervienen en la decisión de lo que se recuerda y lo que se olvida? ◆ ¿Qué papel tienen los monumentos en la consolidación de una memoria particular? ◆ ¿Qué condiciones sociales, políticas, económicas o culturales han propiciado la reconstrucción de la memoria? ◆ ¿Además de la estatua de Belalcázar, qué otros casos de disputas por la memoria se encuentran en las conmemoraciones o en los monumentos de otras partes del mundo diferentes a Colombia? ◆ ¿Qué luchas se pusieron en evidencia en estas disputas? ◆ ¿Qué tipos de relación entre el pasado y el presente permiten explicar que ciertas fechas conmemorativas activen debates en torno a los monumentos? ◆ ¿Cómo hacer de la memoria un componente activo frente a la solución de conflictos en el presente?

Actividad sugerida

Objetivo: los estudiantes desarrollan habilidades para identificar contextos problemáticos propiciados por los monumentos.

1. Los estudiantes investigan en el diccionario los conceptos de símbolo y representación y confrontan las definiciones con las que se dieron en la fase diagnóstica. Se sugiere utilizar el Diccionario de la lengua española en su versión virtual (Real Academia Española, 2020).
2. Una vez se han aclarado los conceptos, los estudiantes se organizan en grupos de tres personas.
3. Cada grupo tiene a su cargo investigar tres casos en los que la imagen representada y sus símbolos hayan sido o puedan ser motivo de conflicto. El primer caso debe corresponder a un entorno internacional; el segundo, a una situación nacional y el tercero, a una imagen relacionada con su comunidad inmediata. (HE2)

Para esta investigación, los estudiantes deben contar con un tiempo que les permita explorar en diversos tipos de fuentes (prensa, páginas web y visitas a lugares cercanos). Las fuentes visuales pueden utilizarse mediante fotografías propias o imágenes tomadas de fuentes secundarias. (HE1)

4. El docente plantea una serie de preguntas de contexto para facilitar el trabajo de los estudiantes; por ejemplo: ¿quién es el personaje de la imagen?, ¿cuál era su rol en la sociedad?, ¿qué relación existió entre la sociedad de su tiempo y el personaje de la imagen?, ¿qué tipo de memoria guarda la imagen para que esta active situaciones que confrontan a los diferentes grupos de la sociedad en el presente?

Esta dinámica finaliza con un espacio grupal en el que los estudiantes comparten sus hallazgos y experiencias.

Se sugiere que el docente llame la atención acerca de la existencia de una dimensión material que conlleva sus propias dificultades, así como sobre el hecho de que también existe una dimensión simbólica en cada ser humano y en cada sociedad. Sobre esta dimensión casi no se discute, pero, sin darnos cuenta, crea sus propias lógicas que, a menudo, tienen que ver con lo que sucede en la dimensión material.

	<p>Las fuentes de información deben estar identificadas. Sugerimos al docente trabajar con la norma de referenciación de la APA.</p>
Habilidad por evaluar	<p>Interpretar la información que ofrecen las fuentes consultadas en torno a la problemática de los símbolos de identidad nacional y su uso, ejemplificando lo aprendido mediante un análisis de caso que ilustre cómo las sociedades se relacionan con ellos.</p>
Recomendación para evaluar	<p>(HE1) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad crítica para interpretar la información que ofrecen las fuentes consultadas en torno a una problemática relacionada con las imágenes que simbolizan la identidad nacional y su uso. En esta evaluación puede observarse la habilidad para analizar fuentes de información.</p> <p>(HE2) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad del pensamiento social para ejemplificar lo aprendido mediante un análisis de caso que ilustre cómo las sociedades se relacionan con las representaciones de identidad nacional. En esta evaluación puede observarse la habilidad para identificar el enfrentamiento entre diversas memorias en conflicto.</p>

Paso 3: proceso de interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

Tema	Creación de símbolos y su relación con las necesidades de cada época.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Geográfico Crítico
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué incidencia puede tener la observación cotidiana de los símbolos en nuestra forma de pensar y de actuar? ◆ ¿Por qué a un mismo objeto, como la moneda, se le atribuyen en cada época características que simbolizan ideas, sentidos y sentimientos diferentes?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: promover en los estudiantes reflexiones en torno a los símbolos y cómo estos no son inamovibles, sino que se pueden resignificar para planear el futuro.</p> <p>1. Como fuente de investigación, se propone a los estudiantes el estudio de un objeto, en este caso, de un recurso numismático contemporáneo, como el que se sugiere a partir de la “Nueva familia de monedas del Banco de la República” (Banrepcultural, 2020). Proponemos la nueva familia de monedas del Banco de la República para el ejercicio porque la moneda es un objeto que proviene de pasado y es cotidiano, sus diseños manifiestan una preocupación del presente y, desde sus símbolos, promueve una idea sobre un posible en el que se cuida a la naturaleza.</p> <p>Presentamos al docente una ruta de análisis que puede guiar el ejercicio. Esta plantea la relación que existe entre preocupaciones del presente, los símbolos y la construcción de futuros posibles.</p>

- ◆ Preocupación del presente o desde el presente: la creación de un símbolo proviene de la identificación de una necesidad para solucionar un problema del presente. En este caso, la necesidad es convertir en símbolo a la naturaleza para crear apropiación y acciones que conduzcan al cuidado de la biodiversidad.

La preocupación presente es la contaminación ambiental y su efecto en los ecosistemas y en la vida en el planeta.

- ◆ El futuro posible: es un mundo sostenible en el que las sociedades protejan los ecosistemas y sea posible la vida.

2. Los estudiantes estudian la vida cotidiana a partir de la observación de la moneda como objeto cotidiano. Para reflexionar sobre su valor como objeto histórico, el docente puede proponer una primera labor de investigación apelando a la memoria oral, mediante la cual los alumnos indagan con sus padres y abuelos sobre las monedas que se usaban cuando ellos tenían la misma edad de los estudiantes: ¿cómo eran?, ¿qué imágenes tenían?, ¿qué valor tenían?, ¿diez centavos?, ¿cincuenta centavos?, ¿qué podían comprar con ellas? Los estudiantes pueden grabar o tomar nota de las respuestas para dar voz a sus entrevistados en el aula mediante sus registros. Los resultados de esta investigación pueden ser compartidos en clase para contextualizar a los estudiantes sobre la siguiente actividad. (HE)

3. Los estudiantes observan con atención cada moneda de la colección de la nueva familia de monedas del Banco de la República. Ojalá puedan observar físicamente las monedas de la colección para suscitar mayor apropiación de sus imágenes. Luego, cada estudiante investiga sobre los símbolos que aparecen en las monedas: ¿qué significan?, ¿en dónde se encuentran?, ¿qué ecosistemas nos muestran?, ¿qué lugares de la geografía colombiana representan?, ¿qué dicen estas imágenes sobre el Presente y sobre el futuro? Esta actividad implica un trabajo de observación, descripción, contextualización e inferencia. (CE1)

4. Para guiar esta pesquisa, el docente puede disponer y compartir con sus estudiantes textos informativos que amplíen la información que los estudiantes tienen sobre cada uno de los símbolos que acompaña la colección numismática, de manera que el trabajo en el aula pueda dirigirse a reconocer en la colección algunos de los símbolos que caracterizan la biodiversidad del territorio colombiano.

	<p>5. Para socializar lo aprendido en clase y brindar la oportunidad de profundización, el docente puede sugerir a sus estudiantes el desarrollo de un mapa conceptual o mapa mental que ponga en diálogo los símbolos encontrados en una sola moneda con el paisaje de una región y sus necesidades de conservación. En parejas, los estudiantes escogen una moneda de la serie para desarrollar la profundización. (CE2) (HE)</p>
Habilidad por evaluar	<p>Relacionar los símbolos de la fuente analizada con su contexto geográfico e identificar las características de un tiempo histórico ante la necesidad de crear nuevos símbolos mediante el análisis de fuentes.</p>
Recomendación para evaluar	<p>En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ (CE1) Relacionar la fuente iconográfica y el contexto geográfico. ◆ (CE2) Apropiar conceptos relacionados a ecosistemas y paisajes. ◆ (HE) Utilizar diversas fuentes para encontrar la información que necesita.

Paso 4: proceso de proyección ciudadana

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	La imagen como medio para la reproducción de prejuicios sociales.
Tipos de pensamiento por fortalecer	<p>Crítico Social Histórico</p>

Preguntas de investigación y evaluación

- ◆ ¿Qué es un prejuicio?
- ◆ ¿Por qué existen los prejuicios sociales?
- ◆ ¿Qué prejuicios contra grupos humanos específicos reconoce en su realidad cotidiana?
- ◆ ¿En qué fuentes se puede encontrar información acerca de los prejuicios sociales en el pasado y en el presente?
- ◆ ¿Cómo se han representado estos prejuicios en el arte (pintura, escultura, fotografía, cine y televisión)?
- ◆ ¿Cómo podemos acercarnos al otro desde la valoración y el respeto de su dignidad?

Actividad sugerida

Objetivo: promover en los estudiantes una actitud consciente de la imagen del otro y de cómo esta se debe inscribir en contextos respetuosos de la dignidad humana.

1. El docente parte de las preguntas sugeridas para presentar la temática en el aula, invitando a los estudiantes a establecer conexiones entre el pasado y el presente, en tanto que los prejuicios sociales son una problemática de larga duración que afecta a diferentes grupos humanos de cada contexto.

Para profundizar sobre cómo los prejuicios forman parte de las representaciones, la actividad sugerida debe centrarse en las comunidades originarias, dentro del contexto del arte del periodo de la Independencia.

2. A partir de las preguntas sugeridas, los estudiantes indagan y profundizan sobre cómo han sido representadas las comunidades originarias en el arte, en diferentes épocas de la historia (HE1). Los resultados de su investigación se plasman en un listado de pautas de representación de grupos originarios que puedan replicarse en diferentes grupos humanos y contextos. De modo adicional al listado, los estudiantes evidencian el proceso de su trabajo de observación mediante la referenciación de las imágenes que hayan analizado. Esta referenciación se cumple mediante el sistema de la APA. (HE3)

3. Como cierre de esta actividad, puede plantearse una pregunta:

El artículo 7 de la Constitución Política de Colombia dice: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”: ¿Cómo deberían representarse los grupos originarios para cumplir con este mandato constitucional? (Corte Constitucional, 2016) (HE2).

<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Interpretar y evaluar una fuente iconográfica desde parámetros que representen la dignidad de individuos y grupos, así como desde las ideas que esta transmite sobre su tiempo, teniendo en cuenta sus características iconológicas e iconográficas.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>(HE1) Habilidad del pensamiento crítico: observación de las fuentes iconográficas mediante la incorporación de los cuatro parámetros sugeridos. (HE2) Habilidad del pensamiento histórico: análisis de otras fuentes para la contextualización. (HE3) Habilidad del pensamiento social: permite comprender la existencia simultánea de diversas realidades en el mismo tiempo y en diferentes espacios o en un mismo espacio y diferentes tiempos, mediante el conocimiento de las comunidades originarias.</p>



Capítulo 3

Del paisaje a la batalla

Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente:

- 1 ¿Por qué un número significativo de retratos y escenas de batallas del periodo de Independencia fueron pintados décadas después de los acontecimientos?
- 2 ¿Qué elementos del capítulo, imágenes y fragmentos de la memoria de José María Espinosa permiten conocer las rupturas y continuidades de la historia entre el periodo de la colonia y el comienzo de la formación de la República en la Nueva Granada?
- 3 ¿De qué manera los pintores que recrearon escenas de las batallas del periodo de la Independencia accedían a la información para representar estos sucesos en sus obras?
- 4 ¿Con qué propósito fueron pintadas las escenas en los campos de batalla?
- 5 ¿Cuál fue la función de estas imágenes?
- 6 ¿Cuál fue el papel del paisaje en las pinturas del período de la Independencia?

Los retratos de próceres y las escenas bélicas fueron concebidas posteriormente a las guerras de Independencia y ejecutadas a base de recuerdos, testimonios de sobrevivientes y como homenaje a los héroes triunfantes. Las representaciones de batallas a partir de los años treinta del siglo XIX adquieren gran demanda y son tal vez las obras más novedosas entre los temas desarrollados con el surgimiento de la república.

Antes de la disolución de la Gran Colombia los pintores del virreinato y posteriormente de la primera república no recibían encomiendas de este tipo, salvo los temas de batallas asociadas a la reconquista española contra los moros donde intervenían santos, como el Apóstol Santiago “matamoros” en la batalla de Clavijo (844) (fig.1-2), o la toma de Córdoba (1236) y de Sevilla (1248) por el rey San Fernando (fig. 3)¹⁴. Sin embargo, aunque se hiciera referencia a la acción militar el foco era siempre el santo y su intervención, no el episodio de batalla.

Tampoco en el Nuevo Reino de Granada fueron comunes las pinturas de conmemoración de grandes batallas o de triunfos españoles sobre otras potencias europeas. Una pintura como la Rendición de Breda o las Lanzas de Diego Velásquez (1635) era algo ajeno a las temáticas de los pintores coloniales (fig. 4).



Figura 1. El apóstol Santiago auxilia a los cristianos en la batalla de Clavijo.
Fuente: Vásquez de Arce y Ceballos, G. (Segunda mitad del siglo XVII). El apóstol Santiago auxilia a los cristianos en la batalla de Clavijo [Óleo sobre lienzo, 173 x 219 cm]. Capilla del Sagrario, Bogotá. En: Pizano Restrepo, R. (1986). Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos (p. 109). Bogotá, Colombia: Editorial Siglo XVI.



¹⁴ Figura 1. El apóstol Santiago auxilia a los cristianos en la batalla de Clavijo.
Fuente: Vásquez de Arce y Ceballos, G. (Segunda mitad del siglo XVII). El apóstol Santiago auxilia a los cristianos en la batalla de Clavijo [Óleo sobre lienzo, 173 x 219 cm]. Capilla del Sagrario, Bogotá. En: Pizano Restrepo, R. (1986). Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos (p. 109). Bogotá, Colombia: Editorial Siglo XVI.



Figura 2. El apóstol Santiago auxilia a los cristianos en la batalla de Clavijo.
Fuente: Vásquez de Arce y Ceballos, G. (Segunda mitad del siglo XVII). El apóstol Santiago auxilia a los cristianos en la batalla de Clavijo [Óleo sobre lienzo, 165 x 126 cm]. En: Pizano Restrepo, R. (1986). Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos (p. 6). Bogotá, Colombia: Editorial Siglo XVI.



Figura 3. Entrega de Sevilla a San Fernando.
Fuente: Vásquez de Arce y Ceballos, G. (Segunda mitad del siglo XVII). Entrega de Sevilla a San Fernando [Óleo sobre lienzo, 173 x 217 cm]. Capilla del Sagrario, Bogotá. En: Pizano Restrepo, R. (1986). Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos (p. 119). Bogotá, Colombia: Editorial Siglo XVI.



Figura 4. Rendición de Breda o Las Lanzas.
Fuente: Velásquez, D. (1635). Rendición de Breda o Las Lanzas [Óleo, 307 x 367 cm]. Museo del Prado. Recuperado de <http://www.wga.hu/art/v/velazque/04/0401vela.jpg>, acceso 2 de marzo de 2009.

El proceso republicano iniciado en 1810, las constantes rivalidades y guerras entre las provincias independientes de la Nueva Granada y los enfrentamientos que siguieron a la Reconquista española consumieron los recursos económicos de las ciudades y no permitieron la consolidación de la primera república ni mucho menos un ambiente propicio para una transformación cultural. Durante el periodo de la Gran Colombia el énfasis de la pintura estuvo en la construcción de memoria a partir de los retratos y de las pinturas de héroes.

Para el desarrollo de las temáticas sobre batallas de la independencia se tendría que esperar hasta la disolución de la Gran Colombia en 1830

y el surgimiento de la Nueva Granada, cuando se hace urgente legitimar la nueva república, integrar el territorio e inventariar las riquezas de una nación reducida (Lomné, 2000, p.9). Por primera vez las condiciones son propicias para iniciar un cambio en las temáticas de los pintores, se les solicita representar las batallas que sellaron la independencia, pero la mayoría de estos no tenían la experiencia práctica para este tipo de encargos. La emergencia del nuevo tema resultó en dificultades técnicas y desafíos para los artistas.

¿Como representar una batalla cuando nunca se había hecho? La respuesta se encuentra al mirar con atención una pintura de José María Espinosa, la Acción del castillo de Maracaibo (ca. 1845-1860). Los pintores no habían representado batallas pero sabían hacer paisajes y es precisamente este el punto de partida. (fig. 5). Espinosa como otros pintores concibe primero el paisaje y después incluye los elementos de la batalla como armas, soldados, caballos, cañones y campamentos.

Las pinturas de batallas son todavía más paisajes que propiamente descripciones de estas escenas bélicas. La Acción del castillo de Maracaibo es una marina a la cual se le añaden la fortaleza y los barcos con diferentes banderas para recrear y narrar los episodios de la batalla naval.



Figura 5. Acción del Castillo de Maracaibo.
 Fuente: Espinosa, J. M. (ca. 1845-1860). Acción del Castillo de Maracaibo [Óleo sobre tela, 87 x 124 cm]. Museo Nacional de Colombia, Bogotá. En: Colección de pintura. Museo Nacional de Colombia (p. 45). (2004). Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.

José María Espinosa (1796-1883), el artista más notable del siglo XIX, es fundamental para entender cómo se da ese proceso de construcción de la memoria visual de la Independencia. Retomo aquí las palabras de Beatriz González:

José María Espinosa es la figura central del arte del siglo XIX en Colombia. Su larga vida, de ochenta y siete años, cubrió casi toda la centuria. De todos los títulos a que se hizo merecedor sólo quiso conservar el de “abanderado”; no obstante, la historia del arte lo ha reconocido como “príncipe de los miniaturistas colombianos”, “creador de una iconografía bolivariana” y “padre de la caricatura” (González, 1998, p. 195).

La Campaña del Sur en las telas de Espinosa

Después de los retratos de próceres y héroes, la representación de batallas es uno de los temas por lo que se le conoce a José María Espinosa Prieto. De esta serie de la campaña del Sur realizó ocho pinturas sobre batallas y acciones. La fecha en que las obras fueron realizadas aún son tema de debate, los curadores del Museo Nacional las sitúan entre los años de 1845 y 1860. Eugenio Barney-Cabrera considera que las telas fueron pintadas en la década de 1870 bajo encomienda del segundo gobierno de Manuel Murillo Toro (1872-1874) y exhibidas en pocas oportunidades:¹⁶ Espinosa al final de su obra *Memorias de un Abanderado* (1876) se refiere a estas pinturas

También hice ocho acciones de guerra, que están en Palacio por habérmelas comprado el Gobierno cuando era Presidente por segunda vez el señor don Manuel Murillo Toro. Algunos de estos cuadros, que estuvieron mucho tiempo en mi poder, fueron aprobados por los señores generales Joaquín Paris, Hilario López y por el señor doctor Alejandro Osorio, que fue Secretario del general Nariño, en toda la campaña del Sur (Espinosa, 1997, Apéndice p.156).

El hecho de que Espinosa pintara estas batallas tiene una particularidad, el mismo fue actor y testigo de estas acciones al enrolarse en el ejército patriota a los 16 años como abanderado.¹⁷ Este ejército fue comandado por el precursor Antonio Nariño para tratar de contener la invasión española desde el Sur. Eugenio Barney-Cabrera considera las razones para encomendarle a Espinosa la realización de esta serie de Batallas:



15

“...Este grupo de pinturas al óleo sobre tela, fue concebido por Espinosa en 1872 con el fin de dar cumplimiento a una solicitud del Gobierno Nacional que estaba interesado, como sucedía en otros países americanos (Venezuela, por ejemplo, contrata “sus batallas” con Martín Tovar y Tovar) en ilustrar la guerra de liberación con “blasones democráticos...” (Barney-Cabrera, 1977, pp. 62-63).

¹⁶ “...En la exposición de 1886, organizada por Alberto Urdaneta y que tuvo lugar en el edificio de San Bartolomé, se expusieron las ocho batallas pintadas por Espinosa sobre la campaña del Sur y una sobre “la acción de Boyacá”, la que en ese entonces figuró como de propiedad de la familia Espinosa (Nro. 787 del catálogo de la exposición citada). En 1975, con motivo de la exposición titulada “Próceres y Batallas” que organizó Emma Araújo en el Museo Nacional que ella dirige, fueron nuevamente exhibidos los óleos de Espinosa...” (Barney-Cabrera, 1977, p.63).



...aquel grupo estaba convencido de que los radicales habían recibido, “de nuestros padres que combatieron en los campos de batalla y regaron con su sangre los patíbulos”, la misión de “fundar la República”. Para ello y con el fin de realizar aquellas ideas, requerían de bases demagógicas alzadas sobre los campos de batalla popular. No se trataba ya de la magnificación de los héroes al estilo napoleónico, sino de la concurrencia anecdótica y criolla, del episodio folclórico, de la visión “democrática” de la guerra (Barney-Cabrera, 1975, p. 1252).

En el caso de las batallas de Espinosa, los ejércitos son representados en miniatura, rara vez se ven primeros planos de la acción, y los acontecimientos ocurren a modo de panorámicas. Los personajes principales ocupan segundos y terceros planos. Es importante alertar que estas pinturas son representaciones sobre la batalla y no una descripción exacta de la misma.

La mayor cantidad de pinturas realizadas por Espinosa Prieto sobre esta temática describen confrontaciones y escaramuzas ocurridas especialmente durante la primera república, en la Campaña del Sur. Son las batallas ocurridas en el territorio neogranadino durante los años de 1813 y 1816 a las que se les da más relevancia. Contrariamente a lo que se podría creer, en estos años se abordan en menor número las grandes batallas como la del Pantano de Vargas o la de Boyacá.

Para 1813 la situación era delicada para la República, desde el sur con refuerzos del gobernador Toribio Montes desde Quito, avanzaba el brigadier Juan Sámano ocupando Pasto y Popayán. Santa Marta y Panamá en el caribe continuaban realistas al igual que otras muchas regiones y la república acababa de terminar su primera guerra civil. Con la Paz entre el Estado de Cundinamarca y los Estados Federalistas, Antonio Nariño prepara un ejército, apoyado por todas las provincias, para dirigirse al sur en 1813 para detener la amenaza realista, junto a él iba el abanderado y futuro pintor José María Espinosa.

Espinosa inicia la representación pictórica de sus ocho batallas con el triunfo de la batalla del Alto Palacé, el 30 de diciembre de 1813, primera gran victoria en la Campaña del Sur. En los planos de fondo de la tela se ve a Nariño a caballo liderando su ejército en persecución de los realistas que huyen por un puente, mientras que en los primeros planos reses pastan y desavisados campesinos observan la reyerta (fig.6).



¹⁷ Abanderado se le llamaba al oficial más joven del batallón y en periodos de guerra también se le decía así al oficial de provisiones.



Figura 6. Batalla del Alto Palacé.

Fuente: Espinosa, J. M. (ca. 1845-1860). Batalla del Alto Palacé [Óleo sobre tela, 79 x 120 cm]. Casa Museo del 20 de Julio, Bogotá. En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 168). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.

José Caicedo Rojas ayudaría a consignar los recuerdos de juventud de José María Espinosa sobre las guerras de Independencia (1813-1819) en la obra Memorias de un Abanderado, publicada tardíamente en 1876. Sobre la Batalla del Alto Palacé comentaría en sus memorias el pintor:

El 30 de diciembre atacamos a Sámano en el Alto Palacé, donde se había situado, cuando supo que nos acercábamos. Este jefe tenía un fuerte ejército compuesto en su mayor parte de gente de pelea. Nuestra vanguardia, al mando del mayor general Cabal, fue suficiente para detenerlos, y aunque hicieron frente, en poco tiempo quedaron del todo derrotados y después fueron perseguidos por la caballería (Espinosa, 1997, Cap., VII, p. 23).

El 15 de enero de 1814 ocurre la acción de Calibío. En el centro en los primeros planos de la pintura

sobre esta batalla, aparece Antonio Nariño dando la orden de avanzar, al lado del mayor general José María Cabal y el brigadier José Ramón de Leiva. Atrás de la línea de los soldados patriotas que avanzan, se ven dos mujeres de sombrero socorriendo a un herido (fig. 7). La línea de soldados patriotas perfectamente uniformados y disciplinados que avanza contra los realistas, parece más de ejércitos europeos que de patriotas¹⁸. Como bien se sabe la mayor parte de las tropas republicanas eran improvisados y bastante pobres como para estar todos uniformados y siguiendo maniobras de tropas experimentadas. Sobre esta Batalla relata Espinosa:

...nos formamos al frente del enemigo. Rompió éste el fuego de artillería, que fue contestado por el fuego de la nuestra, y a pocas descargas dio el general Nariño la orden de avanzar, y así comenzó a batirse la fusilería de una y otra parte, lo que duró tres horas largas, y al fin, después, de un reñido combate, se decidió la victoria en nuestro favor, sufriendo los españoles la más completa derrota y quedando el campo cubierto de cadáveres, entre ellos, el de Asin y ocho oficiales más. Contamos cosa de 400 entre muertos y heridos y se tomaron más de 300 prisioneros, entre ellos el coronel Solís y seis oficiales. Todo el armamento, con ocho piezas de artillería, cayó en nuestras manos... En lo rudo de la batalla era un estímulo para nosotros ver el arrojo e intrepidez de Nariño, que desafiaba audazmente los mayores peligros y se hallaba en todas partes dando ejemplo de valor y serenidad (Espinosa, 1997, Cap., VII, p. 25).



Figura 7. Batalla de Calibío.

Fuente: Espinosa, J. M. (ca. 1845-1860). Batalla de Calibío [Óleo sobre tela, 80.5 x 121.5 cm]. Museo Nacional de Colombia, Bogotá. En: González, B. (1998) José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 177). Bogotá, Colombia: EL Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.



¹⁸ “... Las batallas de Calibío y del Río Palo parecen responder más a los modelos iconográficos europeos de la época en la estrategia y distribución de batalla, aunque su realización sigue teniendo una composición que, en el siglo XX, llamaríamos “costumbrista” y su técnica sigue estando, como lo estará hasta la década del ochenta, por fuera de los cánones de la ‘academia’...”. Diana Luz Ceballos. Capítulo 3: “Iconografía y guerras civiles en la Colombia del siglo XIX: una mirada a la representación”, En: Luis Javier Ortiz Mesa et al., Ganarse el cielo defendiendo la religión: Guerras civiles en Colombia, 1840-1902. (2005). Medellín: Universidad Nacional de Colombia. p. 163



Con las derrotas sufridas ante Nariño, Sámano es llamado por Montes a Quito y es sustituido en el mando de las fuerzas realistas por Melchor Aymerich, quién reorganiza las fuerzas españolas, pastusas y patianas y se prepara a enfrentar a Nariño. El 28 de abril de 1814 ocurre la acción de Juanambú, esta es la única representación de batalla realizada por Espinosa que ocurre en la noche. Los patriotas tienen que enfrentar trincheras realistas y cruzar el río para finalmente hacer retroceder a los españoles y sus aliados pastusos y patianos. En los primeros planos de la pintura se ven las dificultades para bandear el río y las considerables pérdidas por intentarlo. Al fondo se alcanzan a divisar las fortificaciones y el choque de los ejércitos iluminados por el fuego de la batalla y la luna llena (fig. 8). El abanderado de Nariño sobre esta acción en la que estuvo a punto de morir ahogado narra que:

...se impacientó Nariño y dio orden de pasar el río y atacar las trincheras. Así se hizo con grande intrepidez bajo los fuegos del enemigo, el cual se retiró cuando vio ya todo nuestro ejército del otro lado. Seguimos en su persecución, pero era una empresa temeraria: no fue posible dominar las formidables trincheras superiores, y entonces volvieron a cargar sobre nosotros y nos hicieron gran daño, especialmente con las grandes piedras que nos arrojaban. Ya cerca del anochecer fue preciso emprender la retirada y repasar el río, después de haber perdido como cien soldados y los valientes oficiales Pedro Girardot (hermano del famoso Atanasio) e Isaac Calvo y como cincuenta heridos, entre ellos seis oficiales. Nuestros valientes murieron unos de bala y metralla, otros aplastados por las piedras

y otros ahogados (Espinosa, 1997, Cap. VIII, p. 34).



Figura 8. Batalla de Juanambú.

Fuente: Espinosa, J. M. (ca. 1845-1860). Batalla de Juanambú [Óleo sobre tela, 80 x 120 cm]. Museo Nacional de Colombia, Bogotá. En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 171). Bogotá, Colombia: EL Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.

A medida que las fuerzas patriotas lideradas por el Precursor continúan hacia el sur, que se encuentra bajo control realista, los enfrentamientos se recrudecen. La batalla de Tacines se da el 9 de mayo de 1814, en ella nuevamente triunfan los republicanos, con la derrota Melchor Aymerich huye a Pasto. La pintura realizada por Espinosa sobre la batalla destaca en los primeros planos guerrilleros realistas patianos, descuartizando una res que acaban de robar. En el centro de la composición, en medio de nubes de humo y fuego, Nariño arenga y lidera a sus tropas en medio de la batalla. Al lado izquierdo, nuevamente detrás de las filas de soldados aparecen unas mujeres socorriendo a los heridos y no lejos de allí se

alcanza a visualizar el campamento patriota en el que ondea la bandera tricolor (fig. 9).



Figura 9. Batalla de Tacines.

Fuente: Espinosa, J. M. (ca. 1845-1860). Batalla de Tacines [Óleo sobre tela, 80 x 120 cm]. Museo Nacional de Colombia, Bogotá. En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 182). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.

Las guerrillas indígenas del Patía, retratadas en la pintura, eran fieles a la corona española, además de hábiles y valientes guerreros eran bastante temidos por los ejércitos republicanos.

Esta terrible muestra de la ferocidad de aquella gente medio bárbara nos enseñó que debíamos andar siempre muy unidos y tomar todas las precauciones necesarias porque el que se separaba del grueso del ejército era víctima de la crueldad de los indios, enemigos de la patria. Estos se dividían siempre en guerrillas para molestarnos, robaban las bestias y poniéndose a retaguardia interceptaban las comunicaciones,

pero huían cuando se les atacaba. Todo patiano es valiente y astuto y cada uno es soldado que tiene las armas en su casa; pero no pelean de frente, ni se alejan mucho de su tierra (Espinosa, 1997, Cap. VIII, p. 31).

Sobre el desarrollo de la acción Espinosa narra lo siguiente:

En la altura de Tacines estaba el campo enemigo con la artillería, y en la falda se hallaba la infantería, parapetada, como siempre, con buenas trincheras. Como a las siete de la mañana se rompieron los fuegos de artillería y fusilería y se emprendió la subida protegida por cañones de a cuatro y obuses. A mediodía estábamos ya en la mitad de la cuesta, y hacían estragos los fuegos del enemigo en nuestras filas, por estar ellos emboscados y nosotros al descubierto. Pero no era posible luchar tan desigualmente y con tanta desventaja; nuestra gente comenzaba ya a flaquear, y aún hubo compañías enteras que echaban pie atrás. Viendo esto Nariño y temiendo que los demás siguieran el ejemplo, pica espuelas a su hermoso caballo zaíno y grita: “¡Valientes soldados: a coronar la altura; síganme todos!” Al ver los soldados que su jefe se arroja con espada en mano, se reanima su valor, olvidan la fatiga y el peligro y le siguen denodados. Nariño fue el primero que puso el pie en el campo enemigo. Uno de sus ayudantes de campo, el teniente Molina, murió a su lado, como un valiente...A las tres de la tarde habíamos ya arrollado al enemigo, desalojando toda la línea de sus más fuertes posiciones. A las cinco el campo era nuestro (Espinosa, 1997, Cap. IX, p. 37-38).

pero huían cuando se les atacaba. Todo patiano es valiente y astuto y cada uno es soldado que tiene las armas en su casa; pero no pelean de frente, ni se alejan mucho de su tierra (Espinosa, 1997, Cap. VIII, p. 31).

Con la derrota realista de Tacines el camino a Pasto le queda libre al General Nariño. A las puertas de la ciudad se da un combate decisivo, la Batalla de los Ejidos de Pasto que ocurre el 10 de mayo de 1814, nuevamente Sámano estaba al frente de las fuerzas realistas. En la pintura sobre la batalla, en el primer plano Espinosa representa a un soldado disparando en dirección al bosque, acompañado de su mujer que le lleva municiones y no lejos de allí otra mujer sostiene un niño en brazos. En los planos de fondo, en el centro de la composición Nariño se defiende junto a su caballo muerto. A la derecha los ejércitos patriotas en desbandada luchan bravamente a las afueras de la ciudad de Pasto (fig. 10). Sobre la batalla Espinosa relata:

Al anochecer nos atacaron formados en tres columnas. Los nuestros se dividieron lo mismo, y la del centro, mandada por Nariño en persona, les dio una carga tan formidable que los rechazó hasta la ciudad. La intrepidez del general era tal, que yo olvidaba mi propio peligro para pensar en el suyo, que era

inminente. Pero las otras dos alas habían sido envueltas y rechazadas, y los jefes, viendo que Nariño se dirigía a tomar una altura para dominar la población, lo creyeron derrotado y comenzaron a retirarse en dirección de Tacines, donde estaba el resto del ejército, para buscar su apoyo. A media noche Nariño resolvió retirarse también, pues no le quedaban sino unos pocos hombres y las municiones se habían agotado durante la pelea. Si la gente que estaba en Tacines se hubiese movido, como lo ordenó él repetidas veces, nosotros, reforzados, habríamos resistido; pero no se cumplieron sus órdenes, no sé por qué (Espinosa, 1997, Cap. IX, p. 39).





Figura 10. Batalla de los Ejidos de Pasto.
 Fuente: Espinosa, J. M. (ca. 1845-1860). Batalla de los Ejidos de Pasto [Óleo sobre tela, 80 x 120 cm]. Museo Nacional de Colombia, Bogotá.
 En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 172). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.

Los patriotas fueron derrotados en los Ejidos de Pasto, batalla en la que Nariño fue herido y quedó prácticamente solo por la desbandada de sus tropas que lo creían muerto. La pintura de Espinosa detalla en el centro de la composición el momento en que Nariño se defiende al lado de su caballo muerto:

Cerca de El Calvario cayó muerto su caballo de un balazo, y entonces cargaron sobre el general varios soldados de caballería; él sin abandonar su caballo, con una pierna de un lado y otra del otro del fiel animal, sacó prontamente sus pistolas y aguardó que se acercasen; cuando iban a hacerle fuego, les disparó simultáneamente, y cayendo muerto uno de los agresores, se contuvieron un momento los otros. En ese instante llegó el

entonces capitán Joaquín París con unos pocos soldados y lo salvó de una muerte segura, o por lo menos, de haber caído prisionero (Espinosa, 1997, Cap. IX, p. 39).

Nariño intentó esconderse pero finalmente se entregó y acabó hecho prisionero en julio de 1814, enviado a la prisión real de Cádiz en España. Las fuerzas patriotas, en las cuales se incluye José María Espinosa, continuaron la lucha al mando del general José María Cabal. Ocurrirían otras batallas como Santa Lucía (fig. 11), El Palo y La Cuchilla del Tambo, esta última fue la derrota definitiva del ejército patriota.



Figura 11. Acción del Llano en Santa Lucía.
 Fuente: Espinosa, J. M. (ca. 1845-1860). Acción del Llano en Santa Lucía [Óleo sobre tela, 81 x 121 cm]. Museo Nacional de Colombia, Bogotá.
 En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 172). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.

La Batalla del Palo o del Río Palo el 5 de julio de 1815 fue ganada por los patriotas al mando de los Generales José María Cabal, Carlos Montufar y Manuel Serviez con lo que se pacificó la zona del Cauca durante un año. La panorámica de la batalla pintada por Espinosa muestra al fondo entre nubes de humo el choque de los ejércitos, en forma simultánea tropas intentan cruzar el río. Al fondo a la derecha se divisa un campamento. En los primeros planos se destacan dos militares a caballo, uno de ellos el General José María Cabal y el otro probablemente sea el francés Dafaure que comandaba la caballería (fig. 12).



Figura 12. Batalla del Río Palo.
Fuente: Espinosa, J. M. (ca. 1845-1860). Batalla del Río Palo [Óleo sobre tela, 81 x 121 cm]. Museo Nacional de Colombia, Bogotá. En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 155). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.

Espinosa comenta sobre esta batalla que es una de las más reñidas y notables de la época:

Llegó por fin la hora de la pelea con el ejército enemigo. Altoque de marcha avanzamos divididos en tres columnas, quedando la caballería al pie de una loma para aguardar su turno. Se rompió el fuego de una y otra parte por hileras, y a poco se hizo tan general y tan vivo que ensordecía, a lo cual se agregaba el incesante tocar de las bandas y tambores. Como no corra viento, la inmensa masa de humo se había aplanado y no podíamos vernos unos a otros; yo avanzaba siempre, pero sin saber si me acompañaba mi gente; y en medio de esta confusión sentía silbar balas por sobre mi cabeza y muchas veces el ruido que hacían al rasgar la bandera, la cual acabó de volverse trizas aquel día. Varias veces tropecé con los cadáveres y heridos que estaban tendidos en el suelo, y cuando el humo se disipó un poco, vi que algunos de ellos eran del enemigo, lo que me probaba, o que iban en retirada, o que yo había avanzado demasiado hasta meterme en sus filas: tal era la confusión, el caos en que me veía envuelto, sin darme cuenta de lo que pasaba. Fue tal el ímpetu con que se acometió nuestra gente y el ánimo y ardor con que peleó, que en el poco tiempo quedaron arrollados y deshechos los batallones realistas, operación que vino a completar muy oportunamente la caballería, al mando del francés Dafaure. Esta acción de guerra fue sin duda una de las más notables y reñidas de aquella época y de las más importantes por sus consecuencias, pues por entonces quedó pacificado el Cauca y libre de enemigos (Espinosa, 1997, Cap. XIV, p. 66-67).

Para el año de 1816 en vísperas de la batalla de Cuchilla del Tambo, la situación era desesperada para la Nueva Granada, desde Quito y Perú se enviaron refuerzos a Pasto para la ofensiva hacia Popayán. Desde Cartagena Pablo Morillo avanzaba con la Reconquista. Santafé y el centro del país ya habían sido ocupados por los generales Latorre y Calzada, la única zona libre y que aún podía hacer algún tipo de resistencia era el Sur (Popayán y Cali).

El 29 de Junio de 1816 el brigadier Juan de Sámano, quien llegaría a ser virrey, con un ejército de 2000 hombres enfrenta un ejército patriota menguado de 770 soldados al mando del coronel Liborio Mejía en la Cuchilla del Tambo. Espinosa en la pintura muestra las posiciones realistas y patriotas en pleno choque a pesar de las dificultades del terreno (fig. 13).



Figura 13. Batalla de la Cuchilla del Tambo.
Fuente: Espinosa, J. M. (ca. 1845-1860). Batalla de la Cuchilla del Tambo [Óleo sobre tela, 81 x 121 cm]. Museo Nacional de Colombia, Bogotá. En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 177). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.

Sobre esta última batalla José María Espinosa comenta las razones de la derrota y como acabó preso:

...pero esto no impidió que una columna enemiga nos cortase y envolviese todo nuestro ejército, ya muy diezmado, a tiempo que éste se retiraba de los atrincheramientos, cediendo al mayor número. Ya no era posible obrar en concierto: cada cual hacía lo que podía, y nos batíamos desesperadamente, pero era imposible rehacerse, ni aun resistir al torrente de enemigos que, saliendo de sus parapetos, nos rodearon y estrecharon hasta tener que rendirnos. Sucumbimos, pero con gloria: no hubo dispersión, ni derrota propiamente dicha. Grande fue el número de muertos y heridos y mayor el de los prisioneros que quedamos en poder de los españoles por una imprudente precipitación en tomar la ofensiva por nuestra parte. Parecía como que un destino ciego nos guiaba a esta pérdida segura, pues todos conocíamos el peligro, la inferioridad de las fuerzas y todas las circunstancias que hacían temeraria nuestra empresa (Espinosa, 1997, Cap. XVII, p. 81).

La última resistencia patriota del sur cae y los restos de los ejércitos patriotas de la Nueva Granada huyen a los llanos del Casanare, es el inicio del régimen del terror. El virreinato del Nuevo Reino de Granada es reinstalado nuevamente hasta 1819. Desde aspectos pictóricos, las escenas de batalla pintadas por José María Espinosa se alternan con momentos bucólicos campestres como en la Batalla del Alto Palacé donde una pareja en primer plano parece contemplar sin mucha preocupación el desarrollo de la contienda.

La batalla de Tacines y de los Ejidos de Pasto da un mayor destaque a episodios que ocurren en los alrededores, que propiamente enfocarse en la batalla, narrando historias paralelas de mujeres, guerrilleros, ladrones y curiosos. Sobre las batallas realizadas por Espinosa comenta Eugenio Barney-Cabrera:

Las escaramuzas de guerrilleros, quedan al fondo del cuadro con la humareda de la pólvora, la silueta de los caballos y la confusa soldadesca de criollos enfrentados, de forzados combatientes contra la fanática indiada realista. En primer término aparece en los ocho cuadros de la campaña del sur, la otra parte de la batalla, la verdadera escaramuza del folclor criollo. Allí están las mujeres que guisan la comida de los guerreros; allí los ladronzuelos que sacrifican la res del ejército para luego vender la carne al mejor postor, es decir, al triunfador...allí, de igual manera puede observarse al oficial herido que es retirado del frente, y los bucólicos paisajes por donde “todavía”, mientras transcurre la acción de guerra, transitan los campesinos ajenos a la disputa de los soldados y merodean algunas bestias domésticas. También están en primer término las “gulungas” o “Juanas” que, descansando los brazos sobre cercados y empalizadas, observan la manera cómo sus hombres libran la fraticida batalla (Barney-Cabrera, 1977, p. 64)

Las batallas de Juanambú, Río Palo, Llano de Santa Lucía y Cuchilla del Tambo representan a los bandos militares realistas e insurgentes en plena confrontación, hombres que se enfrentan

con hombres. La guerra se ha pensado como un universo exclusivamente masculino en las artes europeas y americanas. Desde esta perspectiva la guerra no es una actividad femenina. Por otro lado, cualquier tipo de guerra acaba por afectar a toda una sociedad no sólo a los hombres, sino también a las mujeres, a los jóvenes y a los niños.

Los documentos sobre las guerras de la independencia narran infinidad de acciones heroicas realizadas por mujeres en el bando patriota apoyando las guerrillas, como espías y mensajeras en el correo secreto y otras como las “Juanas” que acompañaban a sus maridos en las campañas y batallas.

Un aspecto que se debe resaltar en las pinturas de las batallas de Calibío, Tacines y Ejidos de Pasto es que por primera vez toda la sociedad está representada en la contienda, la guerra es un asunto que compete a toda la sociedad. Las mujeres en las pinturas juegan un papel fundamental, están en el frente de batalla auxiliando a los soldados heridos, abasteciendo y alimentando las tropas y en algunos casos, apoyando con municiones y luchando al lado de los hombres. Es tanta la devoción y el compromiso de las “Juanas” que llegan al extremo de estar con sus pequeños hijos en los campos de batalla acompañando a sus maridos (fig. 14, 15, 16). A esta actitud, casi terca de las mujeres se refiere Espinosa en sus memorias:

...En pos del ejército iba una bandada de mujeres del pueblo, a las cuales se ha dado siempre el nombre de voluntarias (y es muy buen nombre porque éstas no se reclutan como los soldados), cargando morrales, sombreros, cantimploras y otras cosas. El general Nariño no creyó conveniente, antes si embarazoso, aquel ejército auxiliar, y prohibió que continuase su marcha, para lo cual dio orden terminante a los paseos de que no les permitiesen el paso y las dejasen del lado de acá del río. Llegamos a Purificación, y a los dos días de estar allí se nos aparecieron todas las voluntarias. Ya era visto que el Magdalena no las detenía, y así el general dio orden de que dejasen seguir a estos auxiliares, por otra parte muy útiles, a quienes el amor o el patriotismo, o ambas cosas, obligaban a emprender una dilatada y trabajosa campaña. El general Bolívar mismo reconoció en otra ocasión que no era posible impedir a las voluntarias que siguiesen al ejército, y que hay no sé qué poesía y encanto para la mujer en las aventuras de la vida militar (Espinosa, 1997, p.20).



Figura 14. Batalla de los Ejidos de Pasto.
Fuente: Espinosa, J. M. (ca. 1845-1860). Batalla de los Ejidos de Pasto (detalle) [Óleo sobre tela, 80 x 120 cm]. Museo Nacional de Colombia, Bogotá. En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 172). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.



Figura 15. Batalla de Calibío.
Fuente: Espinosa, J. M. (ca. 1845-1860). Batalla de Calibío (detalle) [Óleo sobre tela, 80.5 x 121.5 cm]. Museo Nacional de Colombia, Bogotá. En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 177). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.



Figura 16. Batalla de Tacines.
Fuente: Espinosa, J. M. (ca. 1845-1860). Batalla de Tacines (detalle) [Óleo sobre tela, 80 x 120 cm]. Museo Nacional de Colombia, Bogotá. En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 182). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.

Si bien hemos establecido diálogos entre las representaciones visuales (pinturas) y escritas (memorias) de las batallas de Espinosa, se deben hacer algunos llamados de atención. El primero, tanto las pinturas como las memorias fueron realizadas como mínimo 30 años después de los acontecimientos, por ejemplo la primera edición de las memorias es de 1876. En segundo lugar, no se puede pensar en la exactitud o fidelidad de las informaciones tanto de las pinturas como de los textos, los dos forman parte de la memoria y está siempre es dinámica y se transforma de acuerdo con nuestras vivencias. Así Espinosa representa su participación en la guerra de independencia como esta debería recordarse, idealizada para los intereses de la república de segunda mitad del siglo XIX.

Después de la derrota del Tambo en 1816 Espinosa termina prisionero con otros patriotas y llevado prisionero a Popayán. Durante la prisión su vida corrió riesgo en varias ocasiones, situación que dejó registrada en uno de sus primeros dibujos conocidos, el quintamiento, nombre dado para un tipo de ejecución. Esta consistía en formar con los prisioneros una fila y se contaba cinco de derecha a izquierda y al quinto se le sentenciaba a muerte (fig. 17). Posteriormente Espinosa retomaría el mismo tema en una acuarela de 1869 (fig. 18).

Medio siglo más tarde, pero antes de publicar sus Memorias, Espinosa volvió a pintar la Quintada, esta vez en el álbum del historiador José María Quijano Otero, que se conserva en la Biblioteca Luis Ángel Arango. Quijano envió su álbum a cinco sobrevivientes de la Campaña del Sur y les pidió que apuntaran en él algún evento presenciado por ellos... Espinosa prefirió narrar el episodio del quintamiento y lo acompañó con acuarela en que presenta con más detalle al grupo de prisioneros y el patio de la cárcel, llegando incluso a diferenciar con detalle los vestidos de los patriotas. El caricaturista y dibujante incluyó también algunos elementos humorísticos: el jefe patriota aparece ahora de espaldas y en la pared dibuja su réplica junto a un perro y otros personajes en forma de graffiti, así como el letrero “quantum meclior morior”, una máxima estoica (Calderón Schrader, 2001, p. 629).

Era práctica común en el siglo XIX hacer bocetos previos en carbón o tinta sobre papel para posteriormente transformarlos en pinturas sobre tela. El paso del boceto en papel a la pintura no era inmediato, podían llegar a pasar muchos años

hasta que esto ocurriera, tampoco era obligatorio que el mismo artista que hacía los dibujos previos fuera el que los transformara en pinturas al óleo o en grabados para estampas y libros.

Durante la temporada en la prisión Espinosa realizó muchos dibujos como retratos y caricaturas. Se dice que aprendió de un sargento pastuso a preparar varios colores que los indígenas usaban para sus tejidos.



Figura 17. José María Espinosa Prieto en los calabozos de Popayán cuando fue quintado para ser fusilado en el año de 1816. Cuadro pintado por él mismo en el calabozo.

Fuente: Espinosa, J. M. (1816). José María Espinosa Prieto en los calabozos de Popayán cuando fue quintado para ser fusilado en el año de 1816. Cuadro pintado por él mismo en el calabozo [Tinta y aguada sobre papel blanco, 13.8 x 21 cm]. Casa Museo del 20 de Julio de 1810, Bogotá. En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 22). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.



Figura 18. La quintada.

Fuente: Espinosa, J. M (1869). La quintada [Acuarela, lápiz y tinta, 34 x 20.9 cm]. Álbum de José María Quijano, Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá. En: Calderón, C. (2004, febrero). La pintura de historia en Colombia. Credencial Historia, 170, 2.

Para el año de 1816 en vísperas de la batalla de Cuchilla del Tambo, la situación era desesperada para la Nueva Granada, desde Quito y Perú se enviaron refuerzos a Pasto para la ofensiva hacia Popayán. Desde Cartagena Pablo Morillo avanzaba con la Reconquista. Santafé y el centro del país ya habían sido ocupados por los generales Latorre y Calzada, la única zona libre y que aún podía hacer algún tipo de resistencia era el Sur (Popayán y Cali).

El 29 de Junio de 1816 el brigadier Juan de Sámano, quien llegaría a ser virrey, con un ejército de 2000 hombres enfrenta un ejército patriota menguado de 770 soldados al mando del coronel Liborio Mejía en la Cuchilla del Tambo. Espinosa en la pintura muestra las posiciones realistas y patriotas en pleno choque a pesar de las dificultades del terreno (fig. 13).



Recomendación

Esta fuente puede ser utilizada por el maestro para desarrollar los pensamientos histórico, crítico y geográfico de los estudiantes mediante el estímulo de habilidades como las siguientes:



Esta fuente facilita indagar en el pasado para hallar las causas de los problemas del presente, en tanto que se mencionan aspectos como “el proceso republicano iniciado en 1810, las constantes rivalidades y guerras entre las provincias independientes de la Nueva Granada y los enfrentamientos que siguieron a la reconquista española”, dando cuenta de las limitaciones económicas del periodo de la Independencia y su impacto en el posterior desarrollo de la vida de las comunidades y los territorios del país.



Esta fuente invita a indagar en las relaciones interdisciplinarias entre historia y antropología para apropiarse de nuevas herramientas de investigación. La participación del retratista Espinosa en las batallas de independencia y su rol como pintor de lo acontecido permiten indagar cómo, desde el uso del método etnográfico y la observación directa, pueden describirse aspectos que permiten conocer otras formas de acercarse al pasado y narrar sucesos históricos.



Esta fuente visual permite analizar las interacciones entre territorio y proceso histórico. En general, las imágenes que presenta el capítulo invitan al análisis de las características geográficas como factores que inciden en el desarrollo de las batallas de independencia, en tanto que estas fueron determinantes para la aplicación de estrategias de control de los territorios, frente al avance del bando contrario.



Estrategia didáctica

Paso 0: Programo mi tema



Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Las pinturas de paisajes como documento para comprender la historia cultural y la construcción de la memoria nacional en la transición del siglo XVIII al XIX.
Objetivo de enseñanza	Interpretar las pinturas de paisajes como documentos para conocer la historia cultural y la construcción de una memoria nacional y como elementos que participaron en la formación de la primera República en la Nueva Granada.
Habilidades por desarrollar	Interpretar, analizar, contextualizar, comparar, identificar, explicar, evaluar y argumentar.
Pregunta general	¿Qué pueden narrar las pinturas de paisajes de los siglos XVIII y XIX acerca de la historia cultural y la construcción de una memoria nacional como elementos constitutivos del proceso de formación de la República?

Paso 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema a abordar y así poder planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	Las pinturas de paisajes y la construcción de la memoria nacional como herramienta para interpretar y comprender las características del periodo de la Independencia.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Cómo eran las pinturas de paisajes creadas en la época del virreinato de la Nueva Granada? ◆ ¿Cuál era la fuente de información a la que acudía un pintor para representar un paisaje en el periodo de la Nueva Granada? ◆ ¿Qué cambios tuvieron las pinturas de paisajes al llegar el periodo de la Gran Colombia? ◆ ¿Cuál era la fuente de información a la que acudía un pintor del periodo de la Gran Colombia para representar un paisaje? ◆ ¿Qué es la memoria? ◆ ¿Cómo se construía la memoria sobre los sucesos de la Independencia en las pinturas de paisajes?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: mediante la elaboración de una línea de tiempo, los estudiantes identifican la transformación que tuvo la pintura de paisajes, buscando relacionar estos cambios con la historia y la construcción de la memoria.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En parejas, los estudiantes leen con atención y observan las imágenes de las 5 primeras hojas del capítulo 3: “Del paisaje a la batalla”. 2. Siguiendo las preguntas de exploración, cada pareja elabora una línea de tiempo en la que pueda ubicar, de manera específica, las características de las pinturas de paisaje que plantea el texto en el periodo de análisis propuesto. (HE)

	<p>3. Si los estudiantes tienen acceso a un computador para desarrollar el ejercicio, se sugiere graficar la línea de tiempo en un programa como Power Point, con el fin de que incluyan en ella no solo las características del paisaje, sino también las imágenes con sus detalles; en caso contrario, los estudiantes pueden elaborar su línea de tiempo en un pliego de papel, imprimir y usar recortes de las imágenes o dibujar con papel mantequilla los detalles que necesiten destacar de las pinturas.</p> <p>4. De las imágenes observadas, cada pareja escoge una pintura que, según sus criterios, reúna características del periodo histórico que se estudia (ya sea en sus temáticas, símbolos dentro del paisaje, personajes, situaciones u otros). Los detalles encontrados en el ejercicio de observación se exponen en el aula mediante una dinámica que relacione lo observado con las características de la época. El momento de la época depende de la pintura escogida, que debe situarse entre las últimas décadas del siglo XVIII y las primeras del siglo XIX.</p> <p>5. Junto con el ejercicio anterior, cada pareja socializa su línea de tiempo. Su trabajo es retroalimentado por el docente y los compañeros al formular observaciones sobre la periodización y la imagen seleccionada en el punto 4. (CE) (HE)</p> <p>6. Las tres últimas preguntas de exploración pueden ser abordadas en plenaria para discutir las en clase. Se espera de este último ejercicio que los estudiantes puedan reflexionar y comprender la importancia del arte como fuente para conocer la historia y la construcción de la memoria nacional.</p>
Habilidad por evaluar	<p>Observar e identificar las características que tuvieron las pinturas de paisajes para relacionar su transformación de acuerdo con cada periodo propuesto.</p>
Recomendación para evaluar	<p>(CE) En este punto, los estudiantes exponen su línea de tiempo para que su trabajo sea retroalimentado de acuerdo con la experiencia de sus compañeros.</p> <p>(HE) En esta actividad, el docente puede evaluar la habilidad de los estudiantes para inferir información mediante el ejercicio de observación de las imágenes. También puede evaluar la habilidad para relacionar las características de cada periodo dentro de una línea del tiempo.</p>

Paso 2: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que serán validadas o descartadas según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	La pintura y la escritura como lenguaje para la rememoración de los hechos que consolidaron lo que hoy conocemos como la historia de la Independencia.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social Geográfico Histórico
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿A partir de sus pinturas y escritos, quién era José María Espinosa? ◆ ¿Qué significa ‘rememorar’? ◆ ¿Cómo rememora Espinosa algunos de los hechos de la Independencia? ◆ ¿Cuál es la diferencia entre un hecho y un proceso histórico? ◆ ¿Qué hechos rememora José María Espinosa a partir de la pintura y de sus memorias? ◆ ¿Qué parte del proceso de independencia rememora José María Espinosa a partir de la pintura y de sus escritos? ◆ ¿Qué memoria construye Espinosa mediante sus pinturas y escritos acerca de la población, el paisaje, las batallas y sus líderes? ◆ ¿En el caso del conocimiento que hoy podamos tener sobre las batallas que dieron lugar a la Independencia, qué lugar puede tener la memoria o el ejercicio de rememoración en la construcción de hechos históricos?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: : los estudiantes analizan cómo José María Espinosa representó en obras de arte las batallas de independencia, teniendo como fuente de información el recuerdo de sus experiencias (memoria personal).</p> <p>En parejas, los estudiantes formulan una biografía corta sobre la vida y obra de José María Espinosa, mediante la lectura del capítulo. Se recomienda que para este ejercicio solo se utilice la información del capítulo. (HE 1)</p>

1. Los estudiantes consultan en un diccionario qué significa ‘memoria’. En este punto, pueden conversar en grupos sobre la diferencia entre historia y memoria y compartir sus reflexiones en el aula.

2. En plenaria, con el acompañamiento del docente, los estudiantes identifican los diferentes acontecimientos que narra y representa José María Espinosa; a partir de ello, diferencian qué significa un proceso histórico y un hecho. En este punto, también pueden identificar qué parte del proceso de independencia rememora José María Espinosa a partir de la pintura y de sus escritos. (HE 2)

3. De nuevo, por parejas, los estudiantes responden esta pregunta: ¿qué memoria construye Espinosa mediante sus pinturas y escritos acerca de...? Para facilitar que los estudiantes puedan concretar una observación específica en torno a esta pregunta, sugerimos que trabajen en torno a las siguientes categorías:

- Pueblos indígenas
- Causa libertaria
- Héroe
- Tropas republicanas
- Tropas realistas-poder español
- Territorio o naturaleza
- Mujeres
- Campesinos
- Población esclavizada
- Estrategias en el campo de batalla (HE 3)

4. En plenaria, y como cierre del ejercicio, todos los estudiantes elaboran en el tablero un cuadro de clasificación en el que reúnen todas sus reflexiones en torno a la construcción de la memoria que presenta Espinosa sobre cada categoría planteada. Finalmente, responden entre todos a la última pregunta de investigación para analizar la relación existente entre memoria e historia.

Para que los estudiantes puedan acceder a las pinturas de José María Espinosa en color, se recomienda observar la siguiente página de la Biblioteca Nacional de Colombia: [https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/grafica/publicacion/jos%C3%A9-mar%C3%ADa-espinosa-\(1796-a-1883\)](https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/grafica/publicacion/jos%C3%A9-mar%C3%ADa-espinosa-(1796-a-1883)).

Habilidad por evaluar	Analizar cómo algunas obras de arte son el resultado de un ejercicio de memoria personal
Recomendación para evaluar	<p>(HE 1) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad para interpretar y analizar fuentes iconográficas y narrativas (escritas) con el fin de elaborar una biografía.</p> <p>(HE 2) En este ejercicio, el docente puede evaluar la habilidad para diferenciar un hecho de un proceso histórico mediante el análisis de elementos del contexto.</p> <p>(HE 3) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad para inferir información de la fuente (capítulo 3) y relacionar los resultados con el concepto de memoria dentro de la categoría trabajada.</p>

Paso 3: proceso de interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

Tema	La pintura de paisajes como expresión que transforma la geografía y la sociedad en un símbolo de identidad nacional
Tipos de pensamiento por fortalecer	<p>Histórico</p> <p>Geográfico</p> <p>Social</p>
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Según la referencia de cada pintura, ¿qué personajes se encuentran en el primer plano de la imagen? ◆ ¿Si estos personajes se encuentran en el lugar central y más importante de la imagen, qué representan ellos como símbolo del periodo al que pertenece cada pintura? ◆ ¿Además de los personajes, qué otros símbolos en las pinturas transmiten una idea sobre la identidad de su época? ◆ ¿Después de identificar la idea que quiso transmitir el pintor en cada imagen, cómo relacionar esa idea con el periodo histórico al que pertenece la pintura?

- ◆ ¿Qué función cumple el paisaje en cada imagen?
- ◆ ¿Qué tan cercano a la realidad de Colombia es el paisaje que se representa, con respecto a la luz de la escena, la luz de los personajes (cuadro colonial), la geografía y los oficios que aquellos desempeñan? Explicar la respuesta.
- ◆ ¿Qué institución o persona encargó cada pintura?
- ◆ ¿Cómo se puede explicar el uso que se les ha dado a las pinturas de paisajes a través de los diferentes periodos de la historia de Colombia para representar la identidad de la nación en cada uno de esos momentos?

Actividad sugerida

Objetivo: : promover en los estudiantes la habilidad de identificar y diferenciar los usos que cada periodo de la historia de Colombia ha dado a las pinturas de paisaje como representación de la identidad de la nación.

Colonia



Anónimo. (s. f). Eva, Caín y Abel [Óleo sobre tela]. Recuperado de <http://artecolonialamericano.az.uniandes.edu.co:8080/artworks/18401>

Objetivo: : promover en los estudiantes la habilidad de identificar y diferenciar los usos que cada periodo de la historia de Colombia ha dado a las pinturas de paisaje como representación de la identidad de la nación.

Independencia



Espinosa, J. (1845-1860). Batalla de Calibío [Óleo sobre tela]. Recuperado de González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 177). Bogotá: El Áncora, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.

República



Gutiérrez, J. (1875). Lavadoras de oro en el río Guadalupe, Antioquia [Acuarela]. Recuperado de: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll16/id/426/>

1. Los estudiantes observan las tres imágenes prestando atención a los siguientes elementos:

- **Primer plano:** detalle de una imagen en la que los objetos o las personas están enfocados o representados desde muy cerca.
- **Segundo plano:** detalle de una imagen en la que los objetos o las personas se encuentran atrás del primer plano. Estos crean la idea de profundidad.
- **Origen de la luz que ilumina la escena representada:** el elemento que permite que el observador pueda distinguir las formas y los colores en una imagen es la luz. En una pintura, como las que se presentan en el ejercicio, la luz puede provenir de una fuente natural (el sol, la luna, las estrellas o el fuego) o puede ser artificial, producida por la luz eléctrica (lámparas, luces de la ciudad, otros). Una tercera fuente de luz puede encontrarse en las imágenes que, de acuerdo con cada cultura y sistema de creencias, están relacionadas con lo divino, lo sagrado o lo fantástico. Estos objetos, lugares o personas pueden tener luz propia (la virgen María, san Francisco de Asís o Jesús, entre otros).
- Oficio que desempeñan los personajes.
- Características del paisaje y la cercanía con él que cada estudiante conoce de Colombia, de manera directa e indirecta (televisión, fotos, videos).
- Uso de colores y su cercanía con los colores de la naturaleza. (HE1)

2. Teniendo en cuenta que cada una de estas pinturas de paisaje pertenece a un periodo histórico diferente, los estudiantes elaboran en parejas un cuadro de clasificación en el que, mediante la investigación, señalan las características generales de cada periodo.

3. En las mismas parejas de trabajo, los estudiantes responden a las preguntas de investigación. En el caso de la pregunta “¿qué institución o persona encargó cada pintura?”, los estudiantes pueden investigar o inferir la respuesta a la pintura colonial y la respuesta a la pintura republicana (que corresponde a una de las pinturas del capítulo y se encuentra en él). [pendiente: incluir la página de la versión final que en este documento figura como 9), En cuanto a la pintura republicana, los estudiantes pueden investigar sobre quién llevó a cabo el proyecto de la misión corográfica y con qué propósito. (HE2)

4. En plenaria, se abre un conversatorio en torno a cómo el arte ha sido un recurso para representar la identidad nacional a lo largo de la historia del país. En él, los estudiantes

	<p>aplican la información de su investigación y observación. En este punto los estudiantes pueden preguntarse: ¿para qué se representa la identidad? (HE3)</p> <p>5. De manera individual, cada estudiante escribe un texto explicativo sobre esta última pregunta, utilizando su investigación y los aportes de los compañeros en la plenaria. (HE3)</p>
Habilidad por evaluar	<p>Identificar y diferenciar los usos que cada periodo de la historia de Colombia ha dado a las pinturas de paisaje como representación de la identidad de la nación.</p>
Recomendación para evaluar	<p>(HE1) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para investigar, usando como fuentes la pintura, el capítulo 3 y otros documentos complementarios.</p> <p>(HE2) En este ejercicio, el docente puede evaluar la habilidad para relacionar la imagen con las características de cada periodo de la historia investigado.</p> <p>(HE3) En esta actividad, el docente puede evaluar la habilidad argumentativa (oral y escrita) para promover reflexiones a partir del papel de la pintura en la formación de la identidad nacional en cada periodo de la historia.</p> <p>(CE) En este punto, los estudiantes también pueden evaluar la habilidad argumentativa de sus compañeros para suscitar reflexiones acerca del papel de la pintura en la formación de la identidad nacional en cada periodo de la historia.</p>

Paso 4: proceso de proyección ciudadana

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	La construcción de la memoria sobre el paisaje y su transformación en el presente
Tipos de pensamiento por fortalecer	Geográfico Social
Preguntas de investigación y evaluación	<p>Las siguientes preguntas están dirigidas a la exploración del territorio y de la comunidad en la que vive el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué personas adultas de la comunidad pueden ser fuente de información sobre la transformación del territorio en el que vive el estudiante? ◆ ¿Qué tipo de preguntas se pueden elaborar para indagar sobre la transformación del paisaje, dirigidas a las personas adultas de la comunidad en la que vive el estudiante? ◆ ¿Cómo se puede conocer la experiencia que una persona ha tenido en su relación con el paisaje que la rodea? ◆ ¿Cómo la identificación de una memoria sobre la transformación del paisaje puede aportar a la identidad de una comunidad?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: promover en los estudiantes la identificación de una memoria local sobre la transformación del paisaje a partir de un ejercicio de investigación basado en la entrevista.</p> <p>Herramienta conceptual para el docente: (Cada aparte del siguiente texto es una cita textual de Jelin (2002))</p>

“De qué hablamos cuando hablamos de memoria”

Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas.

Un primer eje que debe ser encarado se refiere al sujeto que rememora y olvida. ¿Quién es? ¿Es siempre un individuo o es posible hablar de memorias colectivas? Pregunta a la que las ciencias sociales han dedicado muchas páginas, y que manifiesta, [...] la eterna tensión y el eterno dilema de la relación entre individuo y sociedad.

Un segundo eje se refiere a los contenidos, o sea, a la cuestión de qué se recuerda y qué se olvida. Vivencias personales directas, con todas las mediaciones y mecanismos de los lazos sociales, de lo manifiesto y lo latente o invisible, de lo consciente y lo inconsciente. Y también saberes, creencias, patrones de comportamiento, sentimientos y emociones que son transmitidos y recibidos en la interacción social, en los procesos de socialización, en las prácticas culturales de un grupo.

Están también el cómo y el cuándo se recuerda y se olvida. El pasado que se rememora y se olvida es activado en un presente y en función de expectativas futuras. Tanto en términos de la propia dinámica individual como de la interacción social más cercana y de los procesos más generales o macrosociales, parecería que hay momentos o coyunturas de activación de ciertas memorias, y otros de silencios o aun de olvidos [...].

«Nunca estamos solos» —uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares—. Esos recuerdos personales están inmersos en narrativas colectivas, que a menudo están reforzadas en rituales y conmemoraciones grupales (Ricoeur, 1999). En verdad, la propia noción de «memoria colectiva» tiene serios problemas, en la medida en que se la entienda como algo con entidad propia, como entidad reificada que existe por encima y separada de los individuos. [...] Sin embargo, se la puede interpretar también en el sentido de memorias compartidas, superpuestas, producto de interacciones múltiples, encuadradas en marcos sociales y en relaciones de poder (pp. 17-22).

1. Cada estudiante identifica a un miembro de su familia o de la comunidad que pueda ser fuente de información acerca de las transformaciones del paisaje, entendidas como los cambios que se producen en un territorio, propiciados por las interacciones entre naturaleza y cultura, en donde convergen lo natural, lo artificial, lo tecnológico y lo social.

2. Cada estudiante elabora un cuestionario de diez preguntas para entrevistar al personaje escogido. Para formular las preguntas deben tenerse en cuenta las siguientes pautas:

(HE1)

- ◆ Las preguntas deben dirigirse a indagar sobre la forma en que el personaje recuerda los cambios que ha tenido el paisaje de su comunidad.
- ◆ La memoria puede indagarse desde los recuerdos más antiguos del personaje (recuerdos que puedan vincularlo con su infancia).
- ◆ Todas las preguntas deben girar en torno a la memoria sobre el paisaje y su transformación.
- ◆ Por paisaje se entiende un paisaje rural o urbano. En este sentido, si una persona identifica los cambios de su ciudad, también tendrá una memoria de la transformación de un paisaje urbano.
- ◆ La memoria de las personas no solo se expresa mediante las palabras; también es importante observar al entrevistado en sus gestos cuando describe el territorio.
- ◆ La memoria de las personas no solo ofrece información sobre el paisaje como algo que está fuera de ellas; también los recuerdos sobre el paisaje conectan al entrevistado con sus emociones. Es importante que el entrevistador formule preguntas u observe las respuestas en torno a los sentimientos o emociones que se transmiten.
- ◆ La memoria sobre la transformación de un paisaje puede estar relacionada con su ampliación, disminución, ruralización, urbanización, deterioro o evolución. Es importante identificar, a través de su memoria, lo que el personaje quiere decir sobre este tipo de temas. Este punto conecta la importancia de su memoria con el presente.

3. Cada estudiante indaga y decide en qué tipo de soporte registrar la información de la entrevista: su cuaderno, una grabadora o una aplicación de voz que esté configurada previamente en un dispositivo móvil. Se sugiere el uso de aplicaciones básicas y gratuitas para dispositivos con sistema Android, como MP3 recorder, si aplica este caso. (HE2)

4. El entrevistador decide cómo presentar su personaje a sus compañeros: una fotografía, un video, una pequeña biografía.

5. A partir de lo que cada estudiante conoce de su personaje, debe decidir el esquema de entrevista que quiere seguir: una entrevista basada en el esquema de preguntas y respuesta de su cuestionario, una conversación guiada indirectamente por las preguntas del cuestionario o una pregunta general para que el entrevistado formule un relato. (HE2)

6. Cada estudiante efectúa su entrevista.

	<p>7. Una vez finaliza la experiencia, el estudiante escribe una reflexión en la que incluye lo que le llamó la atención del personaje y su manera de contar la historia, cómo se sintió frente al personaje en el rol de investigador y qué aprendió del paisaje y sus transformaciones. (AE)</p> <p>8. En plenaria, cada estudiante presenta a su personaje, las preguntas que abordó y los resultados de su entrevista. Al concluir su presentación, el estudiante comparte con sus compañeros su experiencia como investigador y responde a la última pregunta de investigación: ¿cómo la identificación de una memoria sobre la transformación del paisaje puede aportar a la identidad de mi comunidad? (CE2) (HE3).</p>
Habilidad por evaluar	<p>Recolectar información sobre una realidad social a través del diseño de un instrumento que permita indagar por la memoria</p>
Recomendación para evaluar	<p>(HE1) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad para diseñar un instrumento de investigación mediante la elaboración de un cuestionario que tenga en cuenta las recomendaciones de una entrevista.</p> <p>(HE2) En este punto, el docente puede evaluar otros componentes del diseño de la investigación de campo, como el registro de su proceso investigativo y el diseño del esquema de entrevista.</p> <p>(HE3) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para asumir el rol de investigadores de campo.</p> <p>(CE2)) Mediante la presentación de cada estudiante, los compañeros pueden evaluar el rol de los demás como investigadores.</p> <p>(AE) En este punto, el estudiante puede evaluar su experiencia de acuerdo con su habilidad para diseñar instrumentos de indagación.</p>



Capítulo 4

La construcción de
los héroes

Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente:

- 1 ¿Cómo se construyeron los retratos de héroes y heroínas del periodo de la Independencia de la Nueva Granada?
- 2 ¿Qué características de la pintura colonial neogranadina heredaron los retratos de héroes y heroínas del periodo de la Independencia?
- 3 ¿Cómo fue el proceso de figuración de la mujer en la pintura de la Independencia?
- 4 ¿Por qué en la naciente República se utilizó la pintura para convertir a los líderes del proceso independentista en héroes y heroínas?
- 5 ¿Qué estrategias utiliza la pintura para construir identidad?
- 6 ¿Qué fuentes utilizaron los pintores del primer periodo de la República para saber cuáles eran las características físicas de los personajes retratados?

“¡Cuan hermoso es morir por la Patria, por más terrible que parezca el modo como rindieron su vida nuestros próceres! El sacrificio de la vida por ella es uno de los menores que debemos hacerle...”. (Henao y Arrubla, 1911, p. 129).

No se puede hablar de cambios drásticos en la pintura colonial antes de 1819. Las primeras transformaciones sensibles después de la independencia de la Nueva Granada y Venezuela ocurren de forma lenta y pueden ser rastreadas en los nuevos temas de las obras pictóricas; por primera vez los pintores del Nuevo Reino de Granada tienen que realizar obras de batallas, alegorías y retratos de héroes.

...la revolución independentista nunca había tenido el propósito de trastocar lo esencial. No habiendo sufrido cambio apreciable la cultura, las artes no se renovaron, sino que siguieron las fórmulas iniciadas durante el Virreinato. Hubo, si, nuevos asuntos a los que se podían referir los pintores y escultores, además de la hagiografía... (Gil Tovar, 2002, p. 89).

Para entender cómo se construyen los retratos de héroes se deben tener en cuenta algunos precedentes. La pintura colonial del siglo XVII en el Nuevo Reino de Granada se caracterizó por humanizar las temáticas de la vida de Jesús, la Virgen María y las escenas piadosas. Así los pintores criollos familiarizaron las imágenes sacras (fig.1).



Figura 1. La Virgen con el Niño.

Fuente: Vásquez de Arce y Ceballos, G. (ca. 1680). La Virgen con el Niño [Óleo sobre madera, 21 x 27 cm]. Colección Banco de la República. En: Londoño Vélez, S. (2001). Arte colombiano. 3.500 años de historia (p.104). Bogotá, Colombia: Colección Banco de la República, Villegas editores.

Esta situación cambiaría en el siglo XVIII, el advenimiento de la nueva dinastía, la formación del Virreinato, la disminución de las encomiendas a los pintores por parte de las órdenes religiosas y el aumento de las solicitudes de la sociedad civil, especialmente la corte virreinal generó una transformación en el retrato. Virreyes, marqueses, criollos ricos, familias con recursos, bachilleres, gobernadores y obispos comenzaron a ser retratados de forma más solemne, rígida y alejada del conjunto de la sociedad.

Las figuras poderosas fueron representadas como tales, rodeadas por un aura de sacralización. Eran retratos en que los pintores habían tomado distancia del personaje representado, como ocurre con las obras de Joaquín Gutiérrez a finales del siglo XVIII, donde el personaje representado tiene una dignidad tal y una solemnidad que establece un alejamiento con el observador (fig. 2).





Figura 2. Marqués de San Jorge.

Fuente: Gutiérrez, J. (1775). Marqués de San Jorge [Óleo sobre tela, 145 x 106 cm]. Museo de Arte Colonial, Bogotá. En: Londoño Vélez, S. (2001). Arte colombiano. 3.500 años de historia (p. 122). Bogotá, Colombia: Colección Banco de la República, Villegas editores.

Esta solemnidad y rigidez fue heredada del periodo virreinal a las imágenes de los héroes de la independencia, que iniciaron un proceso de deshumanización y monumentalización como afirma Gil Tovar “...en las obras de la época no se da la impresión inmediata de la persona, sino del personaje, en forma plana y simple que denota el ascenso a categoría oficial de la actitud popular” (Gil Tovar, 2002, p.90).

El género retrato era común en el mundo colonial, en especial en el siglo XVIII y principalmente entre las élites. Con la independencia de las provincias a partir de 1810, se continúan haciendo especialmente miniaturas, el primer arte de la naciente república.¹⁹ Muchos de los dibujantes de la expedición botánica, después de la muerte de José Celestino Mutis se dedicaron a la realización de retratos en miniatura, tales como Mariano Hinojosa, Juan Francisco Mancera y Félix Sánchez entre otros. El ascenso de las élites criollas implicó un crecimiento de la demanda de este género que es el más registrado hasta los años cuarenta y cincuenta, cuando decrece sensiblemente, probablemente por el advenimiento del daguerrotipo.²⁰

La emergencia del retrato de los grandes héroes comenzó a ser un problema fundamental a partir de la independencia definitiva en 1819 y la posterior formación de la Gran Colombia. A los pintores se les exige no solamente retratar, sino hacer heroico al personaje retratado.

Al perder el referente de la metrópoli se hace urgente la necesidad de construir identidad (König, 1994, pp. 203-312) y esta se comienza a establecer con los protagonistas de las guerras, así comienza a definirse un panteón de héroes conformado por los mártires, militares y caudillos que derrotaron al imperio español y fundaron la república, siendo la principal figura Simón Bolívar.

Simón Bolívar será uno de los personajes más representados, se cuentan en centenares sus imágenes y que han sido realizadas en diferentes épocas y países europeos y americanos, destacándose Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú y Bolivia como los de mayor producción iconográfica.



¹⁹ Sobre el tema consultar a Beatriz González (dirección), Catálogo de miniaturas del Museo Nacional de Colombia. Serie Colecciones del Museo Nacional de Colombia. 1. Bogotá: Museo Nacional de Colombia / Instituto Colombiano de Cultura, 1993, 124 p.

²⁰ “La pintora veneciana Rosalba Carriera (1675-1757) había inventado recientemente la miniatura sobre marfil, soporte que enriqueció el procedimiento, gracias a la cualidad propia del marfil de dar paso a la luz imperceptiblemente, lo cual, aunado a la técnica de laminación del material por presión hidráulica, permitió su rápida difusión al reducir el peso y los costos de transporte” (González, 1993, p.93).



Las imágenes sobre el libertador comenzaron a hacerse desde muy temprano, en la segunda década del siglo XIX²¹ y continúan hasta la actualidad. Famosos los retratos de Pedro José Figueroa (1770-1836) (fig. 3) y José María Espinosa (1796-1883) quienes los retratan por primera vez como libertador y presidente de la República. Henao y Arrubla en su manual describen de la siguiente forma al Libertador probablemente inspirados en los retratos de Figueroa:

Era Bolívar...pálido y moreno; cabellos negros, finos y ensortijados; frente ancha y surcada de arrugas; ojos negros, grandes brillantes y hundidos; cejas enarcadas y muy tupidas; nariz recta, larga, levantada y distante del labio superior; pómulos pronunciados y mejillas hundidas; boca grande, labios gruesos y dientes blancos y parejos; orejas grandes y bien asentadas; barba o mandíbula inferior bien aguda, y cuello erguido (Henao, Arrubla, 1911, p. 109).



²¹ José María Caballero en su Diario hace una referencia a la circulación de retratos de Bolívar, octubre de 1815: “A 7 murió la ciudadana Ignacia París, mujer del teniente-gobernador Ignacio Vargas, llamado el Mocho, una de las mejores mozas de Santa Fe, y que gastaba un completo lujo. Sabía montar muy bien a caballo, en galápago; moza completa, de gusto y gran patriota. En el cabrestillo cargaba el retrato de Bolívar” (Caballero, 1986, p. 187).





Figura 3. Simón Bolívar. Libertador de Colombia.
Fuente: Figueroa, P. J. (1821). Simón Bolívar. Libertador de Colombia [Óleo sobre tela, 97 x 75,5 cm]. Museo Nacional de Colombia (Registro 398), Bogotá. En: Colección de pintura. Museo Nacional de Colombia (p. 34). (2004). Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.

Sobre los retratos de Bolívar realizados por Pedro José Figueroa, Gil Tovar destaca el valor ilustrativo y documental de estas obras “...responden a la línea señalada al pintar a próceres, religiosos de alta jerarquía y personas de la alta clase social en las acartonadas formas de una muñequería plana y solemne...” (Gil Tovar, 2002, p.92).

El otro pintor que se destaca por su amplia iconografía sobre el Libertador es José María Espinosa (fig. 4), sus dibujos y pinturas sirvieron de modelos para posteriores retratos del libertador en Europa y en América, parte de su iconografía de próceres fue reproducida en litografías por la casa parisina Lemercier²²(fig.5).



²² Colección de Pintura. Museo Nacional de Colombia. (2004). Bogotá: Editorial Planeta, p. 44. Sobre la pintura decimonónica consultar Santiago Londoño Vélez. (2001). Arte Colombiano 3.500 años de historia. Bogotá: Villegas Editores.





Figura 4. Simón Bolívar.
Fuente: Espinosa, J. M. (1830). Simón Bolívar [Miniatura sobre marfil, 16.3 x 11.6 cm]. Colección particular, Bogotá. En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 225). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.



Figura 5. El Libertador Bolívar.
Fuente: Leveillé, A. H. (Litógrafo). (1840). El Libertador Bolívar [Impresora Lemercier. Litografía, 45,2 x 30,4 cm] Museo Nacional de Colombia (Reg. 1813), Bogotá. En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 224). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.

Pero no sólo Espinosa o Figueroa, son muchos los pintores y los Bolívares de múltiples colores realizados, mulatos, mestizos, criollos, de rasgos bruscos pero también de trazos clásicos, de pieles trigueñas, morenas, negras y blancas, con los cabellos crespos, ondulados o lisos. De estaturas y posturas variadas. Cada representación de Bolívar es apropiada por diferentes grupos sociales que lo asimilan a sus propias condiciones.

La galería de notables pintados son muchos: Nariño, Sucre, Santander, Mosquera, Rondón, Serviez, Urdaneta, Córdova, Soublotte, Girardot, Padilla, Caldas, Camilo Torres, La Pola y Liborio Mejía, entre otros, pintados por Figueroa, Espinosa, Luís García Hevia (1816-1867), Ramón Torres Méndez (1809-1885), Santiago Páramo (1841-1915) y Epifanio Garay (1849- 1903) entre muchos.

Los retratos de los héroes son bastante canónicos, siguen normas compositivas similares, sin importar si representan a Nariño, Bolívar o Santander. El personaje será presentado de perfil, en escorzo o frontales, siempre en primer plano imponentes, hieráticos y monumentales, pudiendo tener un color plano de fondo, un recinto o alguna escena épica. Otros personajes siempre aparecerán de menor tamaño de acuerdo a su importancia, pero diminutos si comparados a la figura protagónica.

Los personajes heroicos en la pintura del siglo XIX, como el caso de este Francisco de Paula Santander realizado por Espinosa en 1853 (fig. 6), no son un retrato como tal, sino más la representación de un personaje, la escenificación de un mito, una leyenda, un semidios.



Figura 6. Francisco de Paula Santander.
Fuente: Espinosa, J. M. (1853, mayo 25). Francisco de Paula Santander [Óleo sobre tela, 228 x 145 cm]. Colección particular, Museo Nacional de Colombia (Reg. 243), Bogotá. En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 302). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.

La muerte del héroe

Desde la tradición colonial era común representar en las pinturas el momento último de los santos y mártires. Esto tenía una justificación, pues era la muerte y no el nacimiento la fecha más importante en la vida de los cristianos. La hagiografía²³ y en el santoral cristiano celebran la muerte porque era el momento en que el santo o mártir abandonaba la vida de sufrimiento para integrarse a Dios. La muerte era un premio porque se consideraba un renacimiento en Cristo, por eso hasta la actualidad muchas de las fiestas de santos son celebradas en las fechas de sus muertes.

La pintura colonial neogranadina tiene ejemplos de santos que han muerto o que están moribundos como era bastante frecuente en la pintura del siglo XVII. Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos hace una pintura sobre la muerte de San Francisco Javier, que aparece rodeado y cuidado por querubines (fig.7).



²³Historias de las vidas de los santos. Vásquez de Arce y Ceballos. Bogotá: Editorial Siglo XVI, p. 239.



Figura 7. San Francisco Javier Moribundo.
Fuente: Vásquez de Arce y Ceballos, G. (Segunda mitad del siglo XVII). San Francisco Javier Moribundo [Óleo sobre lienzo, 102 x 165 cm]. En: Pizano Restrepo, R. (1986).

Otros buenos ejemplos son las monjas con vidas ejemplares y amplios recursos económicos que podían dejar encomendados los retratos póstumos de sus funerales, las famosas monjas coronadas pintadas a inicios del siglo XIX por Victorino García Romero (fig.8).



total de orines, etc. A las doce empezó el ronquido, a la una en punto espiró el Exmo. Señor Libertador, después de una agonía larga pero tranquila. REVEREND (Uribe-White, 1983, p. 305). En la partida de defunción del Libertador, anotada en el libro 5º de entierros de la Catedral de Santa Marta, se informa sobre los momentos finales y de los asistentes a su funeral:

...habiendo hecho testamento se administraron todos los sacramentos y llevó ento. Mayr. Con 7 posas gratis, al qe. Concurrieron todas las corporaciones, Grals del Exercicio, oficiales y demas sujetos de distinción de esta ciudad; con asistencia tambn. Del Clero y los Curas comarcanos, pr. Qe. conste lo firmo. José Ma. Arenas. (Uribe-White, 1983, p. 305).



Figura 9. Muerte del libertador.
Fuente: Quijano, P. (1877-1952). (1930). Muerte del libertador [Óleo sobre tela]. Quinta de Bolívar, Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://farm2.static.flickr.com/1349/1110814643_ca3ff695ae.jpg?v=0, acceso febrero de 2009.

Menos dramática acaba siendo la escena de la muerte del General Francisco de Paula Santander, a causa de una afección hepática en 1840, que está representada de forma apacible, acompañado y rodeado de sus allegados, asistido por la ciencia y por la religión. La escena es serena y tranquila, un homenaje y despedida al presidente de la República, es en esos aspectos que coinciden las pinturas de Espinosa y García Hevia (fig. 10 -11). En la pintura de García Hevia, más que una escena es un retrato colectivo de los asistentes a la defunción entre el grupo selecto se destaca la presencia de una mujer, Ana Josefa Fontiveros que desaparece en la litografía de Espinosa.



Figura 10. La muerte de Santander.
Fuente: García Hevia, L. (1841). La muerte de Santander [Óleo sobre tela, 205 x 163 cm]. Museo Nacional, Bogotá. En: Moreno de Ángel, P. y Rodríguez Plata, H. (1984) Santander su iconografía (p. 128). Bogotá, Colombia: Litografía Arco.



Figura 11. Fallecimiento del general F. P. Santander.
 Fuente: Espinosa, J. M. (ca. 1845). Fallecimiento del general F. P. Santander [Litografía, 57.3 x 77.2 cm]. Museo Nacional de Colombia, Bogotá. En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 132). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.

Los casos de muerte en espacios abiertos, bosques, claros o caminos como en el caso del mariscal Sucre o el general Córdova tienen una connotación dramática y son denuncias, jóvenes héroes asesinados traicioneramente por hombres indignos y cobardes que actúan desde las sombras.

Antonio José de Sucre (1795-1830), nativo de Cumaná y vencedor de las batallas de Pichincha y Ayacucho, además de primer presidente de Bolivia y potencial sucesor de Bolívar, tiene una iconografía sobre el momento de su muerte. El mariscal de 35 años fue asesinado por disparos el viernes 4 de junio de 1830 en las montañas de

Berruecos por el sendero a Cabuyal, lo esperaban los asesinos, Apolinar Morillo, José Erazo, Juan Gregorio Sarria y tres acompañantes, los cuales habían sido contratados supuestamente por el General José María Obando, comandante de las tropas del Cauca y el general ecuatoriano Juan José Flores.

Al conocer la terrible noticia del asesinato Bolívar exclamó: “¡Dios excelso! Se ha derramado la sangre del inocente Abel... La bala cruel que le hirió el corazón, mató a Colombia y me quitó la vida”. La Gaceta de Colombia del 4 de julio de 1830 se refiere a la trágica muerte del mariscal en los siguientes términos:

El día 4 de junio en la montaña de Berruecos cerca de Pasto, recibió una descarga de fusilería que lo privó de la vida. El Prefecto y Comandante General del Cauca están (en 1830) practicando las diligencias más activas en el descubrimiento y persecución de los asesinos. ¡Así murió a los 35 años de edad el vencedor de Ayacucho! ¡Así acabó su vida corta, pero tan llena de merecimientos! Si hubiera exhalado su espíritu sobre el teatro de la victoria; con su último aliento habría dado gracias al cielo de haberle reservado una muerte gloriosa; pero asesinado cobardemente en una oscura montaña, él deja á su patria el deber de perseguir esta alevosía, y de adoptar medidas que corten nuevos escándalos y la repetición de escenas tan lamentables como oprobiosas.

Pedro José Figueroa pintará su última obra, la muerte de Sucre, en 1835, cinco años después del asesinato del general. En esta pintura de estilo primitivo e ingenuo representa en los primeros planos al mariscal derribado por un disparo en la sien, en cuanto su montura huye despavorida. En la parte superior izquierda entre los arbustos emergen los cuatro asesinos, a su lado un felino con flores y en los planos de fondo viene a lo lejos Lorenzo Caicedo el ayudante de Sucre (fig. 12).



Figura 12. La muerte de Sucre.
Fuente: Figueroa, P. J. (1835). La muerte de Sucre [139.5 x 200 cm]. Colección Banco de la República, Bogotá. En: Calderón, C. (2004, febrero). La pintura de historia en Colombia. Credencial Historia, (170), 5.

El felino representado y la fecha de la pintura (1835) son importantes para entender el contexto de la obra que gana un carácter de denuncia política. José María Obando en ese mismo año presentaba nuevamente su candidatura a la presidencia de la República de Nueva Granada

y era señalado como el autor intelectual del asesinato de Sucre, su apodo era el “Tigre”. Esta es la razón para que Figueroa sutilmente coloque el felino en la pintura.

Otra iconografía que se concentra principalmente en el momento de la muerte es la del general José María Córdova,²⁴ héroe de Ayacucho que se rebela contra la dictadura de Bolívar y termina asesinado traicioneramente a los 30 años por el comandante irlandés Rupert Hand el sábado 17 de octubre de 1829 en El Santuario, Antioquia. Córdova aparece representado en las pinturas con su cuerpo yacente que acaba de exhalar el último suspiro, acompañado de tres coronas de laureles, emblemas de sus grandes triunfos en Batalla, pero más aún de sus valores morales: Virtud, Constancia y Amor a la patria, en otras versiones, esta última aparece como devoción a la Patria. Sobre el cuerpo sin vida del héroe, vuela un ángel que le hace honores y sostiene una hoja de palmera, símbolo del martirio en la iconografía cristiana, que retoma conscientemente la idea de los martirios de los primeros próceres en pro de la libertad y la república (fig.13-14).

La muerte del héroe sea de forma violenta o por causas naturales es el fin de su vida en la tierra, el final romántico de su jornada épica. Es la conclusión de una vida entregada a la libertad y a la patria, donde los intereses propios e individuales son dejados de lado por el bien del colectivo de la sociedad. Son vidas idealizadas por la tradición y por el arte, son los nuevos santos de la república, modelos morales y éticos para seguir de ejemplo.



Figura 13. Apoteosis del General José María Córdova.
Fuente: Duque, F. (Siglo XIX). Apoteosis del General José María Córdova [83 x 95 cm]. En: Barrera Orrego, H. (2008). José María Córdova: entre la Historia y la Fábula (Selección de estampas, prólogo y notas. 2.a Edición) (pp. 107-108). Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.



²⁴Se respeta la ortografía con “V” ya que Córdova firmó de esta forma todos los documentos.



Figura 14. Córdova Muerto.
Fuente: Córdova Muerto [Grabado Francés]. (Siglo XIX). Fondo Anselmo Pineda, Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá. En: Barrera Orrego, H. (2008). José María Córdova: entre la Historia y la Fábula (Selección de estampas, prólogo y notas. 2.a Edición) (pp. 107-108). Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.

De mujer a heroína

En un universo heroico en su gran mayoría masculino, las mujeres también ganaron una pequeña representación en el arte del siglo XIX sobre la gesta emancipadora, algunas de las mujeres destacadas serán Policarpa Salavarrieta (1795-1817) y tardíamente Antonia Santos (1782-1819).

La plástica religiosa colonial daba bastante destaque a la mujer como modelo de virtudes, no sólo las múltiples advocaciones marianas, sino también a santas, vírgenes y mártires que abundaban en la iconografía y eran mayoría en las temáticas de la pintura neogranadina como ejemplos de vida, es el caso de Santa Rosa de Lima, primera santa americana pintada por Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos en 1680 (fig. 15).



Figura 15. Santa Rosa de Lima.
 Fuente: Vázquez de Arce y Ceballos, G. (1638-1711). (ca. 1680). Santa Rosa de Lima [Óleo sobre lámina de cobre, 12 x 9 cm]. Colección Banco de la República, Bogotá. En: Londoño Vélez, S. (2001). Arte colombiano. 3.500 años de historia (P. 110). Bogotá, Colombia: Colección Banco de la República, Villegas editores.

A partir del siglo XVIII, con el aumento de los retratos civiles, la representación femenina disminuye frente a la masculina, siendo retratadas las principales damas de la sociedad como donantes o religiosas (fig. 16). Con el advenimiento de la república aumenta la participación femenina en los temas pictóricos, principalmente las mujeres familiares de los artistas, de los próceres y las que forman parte de la élite criolla serán retratadas en delicadas miniaturas en marfil (fig. 17) y después retratadas en pinturas al óleo de mayores formatos.

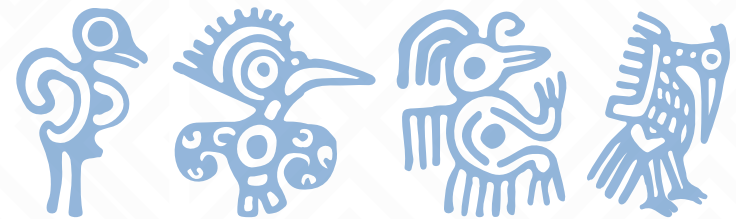




Figura 16. Marquesa de San Jorge.
Fuente: Gutiérrez, J. (activo entre 1750-1810). (1775). Marquesa de San Jorge [Óleo sobre tela, 145 x 105 cm]. Museo de Arte Colonial, Bogotá. En: Londoño Vélez, S. (2001). Arte colombiano. 3.500 años de historia (p. 127). Bogotá, Colombia: Colección Banco de la República, Villegas editores.



Figura 17. Retrato de mujer.
Fuente: Torres Méndez, R. (1809-1885). (1834). Retrato de mujer [Miniatura sobre marfil, 9.5 x 8 cm]. Museo Nacional de Colombia, Bogotá. En: González, B. (1993). Catálogo de Miniaturas (p. 89). Serie Colecciones del Museo Nacional de Colombia 1. Bogotá, Colombia: Museo Nacional de Colombia.

En lo que respecta a la representación de héroes la proporción masculina es infinitamente mayor. Como lo decíamos antes cuando hablábamos de las batallas de Espinosa, la guerra es un universo principalmente masculino y las mujeres, aunque, apoyaron las acciones y participaron activamente -no necesariamente en el campo de batalla- permanecieron invisibles en el arte, caso opuesto a lo que ocurre en la narrativa escrita.

Un caso excepcional es el de Policarpa Salavarrieta que a partir de mediados del siglo XIX ve considerablemente aumentada su iconografía y especialmente con el primer centenario de la Independencia (1910) y el primer centenario de su muerte (1917) su efigie se vuelve protagónica para integrar a la mujer en la construcción de la Nación, es la heroína por excelencia. Sobre su importancia durante las guerras.

Policarpa no había participado en movimientos subversivos antes de 1810, de manera que tenía libre el camino para actuar; además, como tenía dos hermanos en el Convento de los Agustinos, no despertaría sospechas. Su misión consistió en actuar en dos frentes muy concretos: servir de espía y correo entre los contactos auxiliares y los comandos guerrilleros en Casanare; y conquistarse a los patriotas enrolados en las filas realistas para que desertaran y se unieran al ejército que estaban organizando Bolívar y Santander. (Hincapié, 1996, p.26)

La primera imagen conocida de “La Pola” es una pintura anónima de 1825 titulada Policarpa Salavarrieta marcha al suplicio (fig. 18), representa a la heroína de Guaduas recibiendo el conforto del sacerdote con un crucifijo, al tiempo que un soldado español la lleva al suplicio. En un sector de la pintura se alcanza a ver el patíbulo donde será fusilada “La Pola”. En el rincón inferior izquierdo se puede leer el epígrafe “Policarpa Salavarrieta sacrificada por los españoles en esta plaza el 14 de noviembre de 1817. Su memoria eternice entre nosotros y q̄ su fama resuene de polo a polo”.

El epígrafe del óleo refuerza la función que tenían las pinturas sobre los héroes de independencia, la de generar memoria al conmemorar un episodio de martirio ocurrido 7 u 8 años antes, sino también difundir la fama del héroe, es decir que hay un interés pedagógico apoyado en la imagen; en otras palabras, la pintura tiene la función de enseñar las virtudes del héroe para aquellos que la observen, pero también como ejemplo que debía ser imitado.



Figura 18. Policarpa Salavarrieta.

Fuente: Anónimo. (ca. 1825). Policarpa Salavarrieta [Óleo sobre tela, 74.7 x 93.5 cm]. Colección Museo Nacional de Colombia, Bogotá. En: Londoño Vélez, S. (2001). Arte colombiano. 3.500 años de historia (p. 142). Bogotá, Colombia: Colección Banco de la República, Villegas editores.

Pictóricamente la obra sigue las convenciones coloniales: perspectivas forzadas, construcción anatómica deficiente, división de la pintura en sectores o episodios y la utilización de leyendas o epígrafes. La representación de la Pola de cabellos ondulados y de vestido azul en esta pintura será un modelo para los retratos de la heroína durante el siglo XIX. José María Caballero en su diario comenta sobre el aspecto de la Pola y su muerte el 14 de noviembre de 1817:

A 10, le hicieron consejo de guerra a La Pola y a quince de sus compañeros, por un plan que dicen había hecho para mandar a los Llanos, donde los patriotas. Era esta muchacha muy despercudida, arrogante y de bellos proceder, y sobre todo muy patriota; buena moza, bien parecida y de buenas prendas. Salió en medio de los demás presos, sus compañeros. Iba en camisón de zaraza azul, mantilla de paño azul y sombrero cubano...y al pueblo dijo: “¡Pueblo de Santa Fe! ¿Cómo permitís que muera una paisana vuestra e inocente?” Y después dijo: “Muero por defender los derechos de mi patria”. Y exclamando al cielo, dijo: “¡Dios eterno ved esta injusticia!” Dijo y exclamó otras cosas dignas de memoria. Así murió con seis crueles balazos. ¡Dios haya tenido misericordia de su alma! ¡Así se cumplen los indultos generales, despedazando cruelmente el pecho tierno de esta heroína, de esta mártir de la patria, de esta constante e incomparable mujer! (Caballero, 1986, p. 244)

El coronel inglés Hamilton estuvo en 1823 en Colombia y al regresar a su país editaría en Londres un libro de dos volúmenes (1827) titulado Travels

through the interior provinces of Columbia, en esta obra se hace una pequeña referencia a la Pola

Varios caballeros me contaron en Bogotá...que la conducta de la Pola cuando marchaba al patíbulo causó la admiración pública, pues que ella, sin salirse de las lindes del recato y dignidad debidos a su sexo, mostró firmísimo valor, siendo sus últimas palabras: ¡Que la causa de mis oprimidos compatriotas obtenga el triunfo! (Saldanha, 1918, p. 21)

José María Espinosa pintaría varios retratos de Policarpa entre 1855 y 1857 (fig.19) siguiendo los patrones físicos establecidos por la pintura anónima de 1825. La Pola en capilla es innovadora al presentar a la heroína durante su prisión y antes de ir al cadalso. Epifanio Garay (1849-1903) y posteriormente Narciso Garay harán versiones similares a la versión de Espinosa, salvo algunas pequeñas modificaciones como retirar el escapulario y en el caso de la obra de Narciso Garay, La Pola ya aparece sola sin la vigilancia de los soldados (fig.20-21).

La versión hecha por el antioqueño Samuel Velásquez en 1865 se distancia de las otras representaciones de la heroína propone una nueva iconografía, que ya no está en capilla o en el cadalso, sino retratada casualmente (fig. 22).



Figura 19. La Pola en capilla.

Fuente: Espinosa, J. M. (ca. 1857). La Pola en capilla [Óleo sobre tela, 80 x 70 cm]. Concejo Municipal, Villa de Guaduas. En: González, B. (1998). José María Espinosa. Abanderado del arte en el siglo XIX (p. 299). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores, Museo Nacional de Colombia, Banco de la República.



Figura 20. Policarpa Salavarrieta en Capilla.

Fuente: Garay y Caicedo, E. Policarpa Salavarrieta en Capilla [Óleo sobre lienzo, 98 x 86 cm]. Casa Museo del 20 de Julio, Bogotá. En: Calderón, C. (1996, enero). Credencial Historia, (73), 9.



Figura 21. La heroína Nacional Policarpa Salavarrieta.
Fuente: Garay, N. (Siglo XIX). La heroína Nacional Policarpa Salavarrieta [Óleo sobre lienzo, 98 x 86 cm. 102 x 66 cm]. Bogotá, Museo del 20 de Julio. En: Hincapié, A. (1996). Tras la imagen y la presencia de Policarpa (p. 68). Bogotá, Colombia: Centro de Historia de la Villa de San Miguel de las Guaduas.



Figura 22. Retrato de Policarpa Salavarrieta.
Fuente: Velásquez, S. (1865). Retrato de Policarpa Salavarrieta [Óleo sobre tela, 72 x 58 cm]. Colección Museo de Antioquia, Santa Bárbara Antioquia. En: Hincapié, A. (1996). Tras la imagen y la presencia de Policarpa (p. 55). Bogotá, Colombia: Centro de Historia de la Villa de San Miguel de las Guaduas.

El recuerdo de Policarpa Salavarrieta como heroína de las guerras de independencia ganó importancia a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, especialmente en los trabajos de investigación de la Academia Nacional de Historia y su difusión en el Boletín de Historia y antigüedades²⁵ que al lado de las conmemoraciones de centenarios refuerzan el culto a la heroína de Guaduas.

Saldanha en 1918 transcribe la descripción realizada por doña Andrea Ricaurte de Lozano, el 20 de abril de 1875. Publicada por el Boletín con permiso de su hijo Lorenzo María Lozano, describe a La Pola de la siguiente manera

Policarpa era joven y bien parecida, viva, inteligente, un color aperlado. El joven Bibiano se le parecía. Pero era tardón para hacer las cosas, con la llegada de Policarpa los trabajos políticos se aceleraron, y como ella no era conocida en la ciudad, salía y andaba con libertad, facilitaba la correspondencia con las juntas y las guerrillas. Apareció como auxiliar de Sabaraín y otros que estaban de soldados por insurgentes; los postas eran más frecuentes, pero las pesquisas y los patíbulos se aumentaban. (De Saldanha, 1918, p. 21)

Es tal la importancia de Policarpa Salavarrieta su idealización, su recuerdo en la memoria que algunos autores la colocan al lado de otras grandes heroínas y destacadas mujeres:

Las hazañas como heroína de Policarpa Salavarrieta son comparadas a otras famosas heroínas, tales como la francesa Juana de Arco, las Venezolanas Consuelo Fernández, Cecilia Mújica, Juana Ramírez, Eulalia Ramos de Chamberlain y a las ecuatorianas Manuela Cañizares, Rosa Zarate a la peruana Andrea Bellindo y a las bolivianas Teresa Basto de Lemoine, Justa Varcha, Bárbara Fernández de Castro entre muchas otras (Álvarez Guerrero, 1996, pp. 64-84).

Las pinturas de héroes y heroínas, además de darle legitimidad a la República, fueron la respuesta frente a la necesidad de construir una memoria de la independencia.



²⁵ Maria Restrepo Sáenz y Enrique Ortega Ricaurte miembros de la Academia Colombiana de Historia un informe titulado La Pola Yace por salvar la Patria de 1949 se refieren a los momentos finales de la Pola: “La Pola marchó con paso firme hasta el suplicio, y en vez de repetir lo que le decían sus ministros, no hacía sino maldecir a los españoles y encarecer su venganza. Al salir a la plaza y ver al pueblo agolpado para presenciar su sacrificio, exclamó: “! Pueblo indolente ; ¡Cuán diversa sería hoy vuestra suerte si conocieseis el precio de la libertad! Pero no es tarde. Ved que aunque mujer y joven, me sobra valor para sufrir la muerte y mil muertes más, y no olvidéis este ejemplo...” Mayor era el esfuerzo de los sacerdotes en no dejar que estas exhortaciones patrióticas de la Pola fuesen oídas por la multitud, y a la verdad, que no podían ser distinguidas y recogidas sino por los que iban tan inmediatos a ella como yo. Llegada al pie del banquillo volvió otra vez los ojos al pueblo y dijo: “¡Miserable pueblo! yo os compadezco; algún día tendréis más dignidad”. Entonces se le ordenó que se montase sobre la tableta del banquillo porque debía ser fusilada por la espalda como traidora; ella contestó: “Ni es propio ni decente de una mujer semejante posición; pero sin montarme, yo daré la espalda si esto es lo que se quiere.” Medio arrodillándose luego sobre el banquillo y presentando la mayor parte de la espalda, se la vendó y aseguró con cuerdas, en cuya actitud recibieron, ella y sus compañeros, una muerte que ha eternizado los nombres y hecho multiplicar los frutos de la libertad”. (Restrepo, 1949, p. 46).





Recomendación

Esta fuente puede utilizarse por el maestro para desarrollar los pensamientos histórico, crítico y social de los estudiantes mediante el estímulo de habilidades como estas:



Identificar y explicar cambios, continuidades, rupturas y duraciones de los procesos históricos. En esta fuente se observa continuidad y una lenta transformación de las artes en el paso de la colonia a la Independencia. Para tener herramientas de comparación entre un modelo y otro de representación, se recomienda revisar las imágenes de las vidas de santos en el periodo colonial neogranadino. En esta fuente se observa el género monjas muertas; este puede ser comparado con los primeros retratos de héroes para diferenciar los temas, las técnicas y motivaciones que existen en el periodo colonial y en el periodo republicano.



Reconocer el contexto de producción de una fuente y la diversidad de fuentes para narrar un mismo hecho. Las fuentes escritas e iconográficas representan las necesidades y preocupaciones de una época; en este caso, las fuentes permiten analizar el surgimiento de Policarpa Salavarrieta como símbolo de la patria que ejemplifica un modelo femenino basado en la ciudadanía mestiza y patriótica.



Reconocer los múltiples factores que inciden en una realidad social: causas, actores, contextos, otros. En este capítulo, la pintura es una fuente para conocer, no solo a un personaje, sino también aspectos de la vida cotidiana de una sociedad. Por ejemplo, la figura 18, en la que Policarpa camina hacia el patíbulo, permite conocer el uso que han tenido algunos de los espacios públicos en la historia. Frente a esta exploración, la imagen citada presenta el uso de la plaza pública como escenario para impartir justicia mediante el castigo. A partir de esta pintura puede analizarse el hecho literal de teatralizar y dar dramatismo a la muerte como forma de instruir a todo el que pretendiera traicionar la estabilidad del poder español.



Estrategia didáctica

Paso 0: Programa mi tema



Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar

Héroes y heroínas de la patria en la construcción de la nación

Objetivo de enseñanza

Reconocer el proceso de formación de identidad mediante la construcción de símbolos que promueven valores cívicos.

Habilidades por desarrollar

Indagar, analizar, interpretar, proponer.

Pregunta general

¿Cómo conviven en el presente las ideas y los valores que en el pasado fueron considerados heroicos con las acciones que hoy en día contribuyen a la solución de conflictos de la sociedad?

Paso 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema a abordar y así poder planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	De la construcción de héroes de la Independencia a la identificación y valoración de los héroes y las heroínas de mi comunidad.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Social
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1 Quiénes fueron los líderes de la Independencia de la Nueva Granada que han sido retratados en las pinturas de la fuente? 2. ¿Por qué pintaron en repetidas ocasiones a los líderes de la Independencia? 3. ¿Qué razones pueden explicar que los líderes de la Independencia hayan sido conocidos como héroes y heroínas? 4. ¿Qué significaba ser un héroe en el contexto de la Independencia? 5. ¿Qué nos aporta el análisis de las pinturas de los líderes de la Independencia a la comprensión de la actualidad? 6. ¿Qué es un héroe en la actualidad? 7. ¿Qué importancia pueden tener los actos heroicos para una sociedad? 8. ¿Cuál debería ser el reconocimiento de quien realiza un acto heroico? 9. ¿Cuál es la diferencia entre lo que pudo ser un héroe en el pasado y lo que puede ser en el presente?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: promover en el estudiante la habilidad para identificar que todo periodo de la historia ha requerido de un modelo de virtudes o valores y que este ha sido reflejado a través del arte, entre otras formas.</p> <p>Los estudiantes se organizan en grupos de tres integrantes.</p>

1. Para esta actividad, los estudiantes observan las pinturas que contiene el capítulo y responden a la primera pregunta de exploración y reconocimiento: ¿quiénes fueron los líderes de la Independencia de la Nueva Granada?
 2. A partir del ejercicio de observación de las pinturas que ofrece el capítulo, los estudiantes responden las preguntas de exploración y reconocimiento 2 y 3:
 3. ¿Por qué pintaron en repetidas ocasiones a los líderes de la Independencia?
 4. ¿Qué razones pueden explicar que los líderes de la Independencia hayan sido conocidos como héroes?
- Si se requiere observar otras imágenes relacionadas en color, los estudiantes pueden acceder al siguiente enlace: <http://www.museoindependencia.gov.co/que-hacemos/coleccion/Paginas/default.aspx>
5. Los estudiantes se reúnen en plenaria y, con la guía del docente, comparten los resultados de sus discusiones y llegan a identificar puntos en común sobre sus respuestas a las preguntas 1 a 3 de exploración y reconocimiento.
 6. De las pinturas observadas, los estudiantes escogen una que represente lo que puede significar un héroe en el siglo XIX. El grupo escribe un párrafo descriptivo de la imagen escogida. Esta descripción debe responder a la pregunta 4 del momento exploración y reconocimiento.
 7. Los estudiantes vuelven a reunirse en sus grupos de discusión y proponen ejemplos de personajes o situaciones de la actualidad que ellos consideren heroicos. Después, discuten cuáles son las características que convierten a las personas en héroes en la actualidad y, para terminar, eligen a un personaje que se acerque a las características que acordaron.
 8. Los estudiantes responden en grupo a las preguntas 5 a 8 del momento de exploración y reconocimiento.
 9. Finalmente, los estudiantes se reúnen en plenaria y, con la guía del docente, llegan a acuerdos sobre sus respuestas a las preguntas. El docente y los estudiantes elaboran en el tablero un esquema o un ordenador gráfico que reúna todos los aportes a la definición de héroe que presenten todos los grupos. (CE)
 10. Después del intercambio de puntos de vista desarrollado en la plenaria, los estudiantes responden con sus compañeros de trabajo a la última pregunta de exploración para elaborar una síntesis del ejercicio. Las respuestas son compartidas en clase de manera oral y dando lugar a un intercambio de conocimientos. (CE)

Habilidad por evaluar	Identificar y utilizar fuentes iconográficas para comprender el pasado y su relación con el presente.
Recomendación para evaluar	(CE) En este punto, los estudiantes pueden contrastar la relación y las diferencias que existen entre el concepto de héroe en el pasado y el concepto de héroe en el presente.

Paso 2: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que serán validadas o descartadas según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	El surgimiento del retrato de los grandes héroes
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico
Preguntas de investigación y evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué circunstancias del contexto histórico pueden explicar el surgimiento del retrato de los grandes héroes en el paso del periodo colonial al periodo de independencia? 2. ¿Cómo se evidencia, en las temáticas de la pintura, la transformación política del paso de la Colonia al periodo de la Independencia de la Nueva Granada? 3. Desde la comprensión del contexto histórico de la pintura en el paso de la Colonia al periodo de independencia, ¿cómo se puede comprender que las pinturas pasen de ser un retrato a representar la figura de un héroe?

Actividad sugerida

Objetivo: promover en los estudiantes la comprensión sobre cómo el arte es una respuesta a las necesidades de un momento histórico, por medio del estudio del período de la Independencia de la Nueva Granada y la creación de héroes a partir del arte.

1. Los estudiantes leen con atención el siguiente fragmento del capítulo 4:
 “La emergencia del retrato de los grandes héroes comenzó a ser un problema fundamental a partir de la independencia definitiva en 1819 y la posterior formación de la Gran Colombia. A los pintores se les exige no solamente retratar, sino hacer heroico al personaje retratado. Al perder el referente de la metrópoli se hace urgente la necesidad de construir identidad (König, 1994, pp. 203-312) y esta se comienza a establecer con los protagonistas de las guerras, así comienza a definirse un panteón de héroes conformado por los mártires, militares y caudillos que derrotaron al imperio español y fundaron la república, siendo la principal figura Simón Bolívar” (pendiente colocar paginación según edición final).
2. Teniendo en cuenta la información del fragmento, los estudiantes responden de manera individual a la pregunta de investigación 1; para ello, deben escribir un párrafo argumentativo. (HE)
3. En una mesa redonda o panel, los estudiantes voluntariamente presentan sus respuestas a la pregunta 1: ¿qué circunstancias del contexto histórico pueden explicar el surgimiento del retrato de los grandes héroes en el paso del periodo colonial al periodo republicano? Luego, los estudiantes reflexionan en torno a las preguntas 2 y 3.
4. ¿Cómo se evidencia, en las temáticas de la pintura, la transformación política del paso de la colonia al periodo de la Independencia de la Nueva Granada?
5. Desde la comprensión del contexto histórico de la pintura en el paso de la colonia a la República, ¿cómo se puede comprender que las pinturas pasen de ser un retrato a la representación de un mito o de una leyenda? (CE)

Habilidad por evaluar

Argumentar la transformación del arte del retrato y de la representación de héroes mediante el análisis del contexto histórico, particularmente artístico.

Recomendación para evaluar

(HE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de analizar el contexto histórico para explicar las transformaciones y el rol del arte en el transcurso de la colonia al periodo de la República, mediante la fuente del capítulo 4.
 (CE) En este punto, los compañeros de aula pueden evaluar la habilidad para contextualizar y responder a la pregunta de investigación.

Paso 3: proceso de interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

Tema	La Independencia en el cómic
Tipos de pensamiento por fortalecer	histórico social
Preguntas de investigación y evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles fueron los principales hechos que dieron como resultado la independencia de la Nueva Granada? 2. ¿Si se pudiera contar el proceso de la independencia de la Nueva Granda en tres momentos —inicio, nudo y desenlace—, qué hecho representaría cada momento? 3. ¿Qué características tuvieron los escenarios en donde se libraron las batallas de independencia de la Nueva Granada? 4. ¿Cuáles fueron los personajes que lideraron los procesos revolucionarios asociados a la independencia de la Nueva Granada? 5. ¿Quiénes se opusieron a la independencia de la Nueva Granada? 6. ¿Cuáles de los personajes de las preguntas 4 y 5 se pueden considerar los más relevantes? ¿Por qué? 7. ¿Cómo han sido representados físicamente estos personajes en la pintura o la literatura?

8. ¿Cuáles son los valores e ideas que hicieron de estos personajes figuras memorables para la historia?
9. ¿Qué retos implica para un artista contribuir a la consolidación de la imagen de un héroe o heroína?

Actividad sugerida

Objetivo: promover en los estudiantes habilidades del pensamiento creativo y una actitud investigativa para contar una parte de la historia de Colombia desde formas contemporáneas de representación.

La actividad que desarrollan los estudiantes es una indagación acerca del proceso de independencia de la Nueva Granada, como recurso previo para la construcción de su propio héroe o heroína en un cómic. Es necesario que se responda a todas las preguntas de investigación, en tanto que estas han sido organizadas teniendo en cuenta tres criterios que posibilitan el desarrollo del producto final:

- ◆ Criterios de contextualización (HE2)
- ◆ Criterios de estructura narrativa (HE3)
- ◆ Criterios para la construcción de escenarios y personajes (HE2)

1. En grupos, los estudiantes responden las preguntas de investigación y evaluación 1 al 8 (la pregunta 9 es una pregunta que los estudiantes solo pueden responder después de haber hecho el ejercicio de representación). Se recomienda trabajar la Colección Historia Hoy como fuente de información para responder a las preguntas de este ejercicio.

2. Los estudiantes toman la respuesta a la pregunta 3 para definir los lugares que forman parte de su historia: qué lugares son y cómo son las características geográficas que deben tener en cuenta en sus dibujos.

3. Las respuestas a las preguntas 4, 6, 7 y 8 son utilizadas por los estudiantes para definir las características del héroe o la heroína de la historieta, que es el protagonista o la protagonista de la historia: quién es, cuáles son sus rasgos físicos y cómo es su personalidad, qué ideas o causas son las que defiende. (HE4)

4. Las respuestas a las preguntas 5, 6, 7 y 8 son utilizadas por los estudiantes para definir al antagonista del héroe o de la heroína de la historia: quién es, cuáles son sus rasgos físicos y cómo es su personalidad, por qué se opone al héroe o heroína. (HE4)

	<p>5. Tomando en cuenta sus respuestas a la segunda pregunta, los estudiantes crean un guion corto para cómic sobre los principales hechos del proceso de la Independencia. La historia debe tener un inicio, un nudo y un desenlace. Cada momento de esta línea de tiempo debe estar desarrollado en un mínimo de dos cuadros de diálogo para contar una historia breve. (HE2) (HE3) (HE4)</p> <p>6. A partir del guion elaborado y de sus dibujos, los estudiantes crean un cómic. (HE2) (HE3) (HE4)</p> <p>7. El cómic brinda una oportunidad para que los estudiantes expongan el resultado de sus trabajos en las paredes del salón y después visiten los trabajos de todos sus compañeros, para terminar con una reflexión individual que responda a la pregunta 9: ¿qué retos implica para un artista convertir una figura histórica en un héroe?</p> <p>Se recomienda realizar esta actividad en un proyecto transversal con áreas que puedan aportar al proceso, como las áreas de lenguaje y de educación artística. También se puede trabajar con el acompañamiento del área de lenguas extranjeras. Es importante dar mayor importancia al proceso de construcción que al mismo resultado.</p>
Habilidad por evaluar	<p>Comprender, desde el punto de vista del arte, las características en que se inscribe el proceso histórico de la Independencia.</p>
Recomendación para evaluar	<p>(HE1) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para analizar diferentes fuentes para la recreación del contexto histórico del proceso de Independencia.</p> <p>(HE2) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de crear escenarios y personajes de acuerdo a criterios de indagación que hacen parte del contexto construido.</p> <p>(HE3) En este punto, se invita a la incorporación del docente de Lenguaje, quien evalúa la habilidad de sus estudiantes para crear una estructura narrativa que permita contar una breve historia sobre la Independencia mediante un cómic.</p> <p>(HE4) En este punto, se invita a la incorporación del docente de educación artística, quien evalúa la habilidad de sus estudiantes para crear personajes y escenarios de acuerdo con técnicas del cómic. También el docente puede evaluar que el resultado creativo corresponda a la contextualización elaborada por los estudiantes en el proceso de indagación.</p>

Paso 4: proceso de proyección ciudadana

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	Valores y ciudadanía en el presente
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social Crítico
Preguntas de investigación y evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tipo de acciones individuales pueden llevar a cabo las personas para contribuir a la solución de problemáticas de su comunidad? 2. ¿Qué tipo de acciones colectivas pueden llevar a cabo las personas para contribuir a la solución de problemáticas de su comunidad? 3. ¿Qué tipo de ideas y acciones necesitan las personas que, aun viviendo en un vecindario o teniendo valores en común, no se reconocen como miembros de una misma comunidad? 4. ¿Qué puede aportar el pasado para promover una transformación de ideas, valores y actitudes para mejorar nuestras prácticas ciudadanas en el presente y en el futuro?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: promover en los estudiantes la valoración de hombres y mujeres de diferentes tiempos, sectores sociales y edades como sujetos que, con sus acciones, aportaron a la formación de comunidades y ciudadanías.</p> <p>Este ejercicio se desarrolla en parejas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En una búsqueda en periódicos en versión impresa o digital, los estudiantes indagan por: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Acciones individuales y colectivas que llevan a cabo las personas y comunidades para contribuir a la solución de problemáticas de sus entornos. ◆ Problemáticas sociales que se presentan en las comunidades.

2. De esta indagación, los estudiantes escogen dos noticias de cada tipo para llevar impresas al aula o resumidas en una hoja.
3. En una pared del aula se pegan las noticias sobre las acciones individuales y colectivas que los estudiantes indagaron; en otro espacio, se pegan las noticias relacionadas con las problemáticas sociales.
4. En las parejas de trabajo, los estudiantes recorren y conocen las noticias. Luego, cada pareja escoge la noticia de la problemática social que llame su atención para presentar su posterior lectura y análisis.
5. De las noticias sobre acciones colectivas e individuales, cada pareja revisa y toma una noticia (una de cada una) que pueda contribuir a la solución de la problemática social que ha escogido. Es necesario que los estudiantes analicen esta fuente para identificar, en las acciones que se exponen, valores como la honestidad, el respeto por las normas y los pactos ciudadanos, la valoración de las diferencias culturales, entre otros.
6. Por último, los estudiantes retoman la historieta que construyeron en el paso 3. Específicamente, se concentran en la respuesta a la pregunta 8: ¿cuáles son los valores e ideas que hicieron de estos personajes figuras memorables para la historia? Estos valores identificados son relacionados con las acciones individuales y colectivas que en la actualidad ejercen las personas para contribuir a la sociedad.
7. En una hoja, cada pareja formula una nueva redacción de la noticia. Se espera que la noticia producida relate la problemática que vive la comunidad y cómo una acción individual o colectiva, inspirada en antiguos y nuevos valores, pudo contribuir a la solución de un conflicto. La noticia así formulada se expone en el aula. (HE1) (HE2)

Habilidad por evaluar

Reconocer los múltiples factores que inciden en una realidad social: causas, actores, contextos, y plantear soluciones a los problemas que de allí se deriven mediante el reconocimiento de valores tradicionales y modernos.

Recomendación
para evaluar

(HE1) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para analizar una fuente periodística de acuerdo con las preguntas de investigación y evaluación.

(HE2) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para plantear ideas que transformen la realidad en torno al ejercicio de acciones ciudadanas en la vida cotidiana.



Capítulo 5

**Altar de la patria:
solemnidad y teatralización
de la historia**

Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente:

- 1 ¿Qué es una pintura histórica?
- 2 ¿Cómo se observa el paso del periodo colonial al republicano desde las características estéticas del arte?
- 3 ¿Qué es el neoclasicismo en el arte?
- 4 ¿Cuáles aportes estéticos trajo el arte neoclásico a las representaciones que se hacían en el periodo colonial y en la temprana República en la Nueva Granada?
- 5 ¿Por qué el estilo se refiere a un neoclasicismo? ¿Qué era entonces lo clásico? ¿De dónde venía? ¿De qué época?
- 6 ¿Por qué el arte sobre temas de identidad nacional en Colombia se representa con un estilo europeo?

El género del retrato era la actividad que generaba más demanda y por lo tanto, el principal modo de sustento para los pintores que sobrevivían del arte durante la primera mitad del siglo XIX. La realización de los retratos durante cincuenta años no tuvo variaciones siguiendo en algunos casos las formas, los colores y la composición de las obras de Pedro José Figueroa y familia. En otros casos, pintores más autodidactas seguían lo aprendido con las miniaturas en marfil, se apoyaban en la observación como el caso de José María Espinosa, Ramón Torrés Méndez, José Gabriel Tatis y Narciso Garay. Sobre los clientes de estas obras comenta Beatriz González:

El cliente estaba representado por el gobierno, que requería mantener vivo el ardor por la independencia; para ello solicitaba, por decreto, retratos de héroes antiguos y modernos, esto es, de quienes se destacaron en la guerra magna, y de quienes se consagraron en las guerras civiles defendiendo al gobierno de turno (González, 1993, p. 102).

Entre 1826 y 1850 la pintura colonial comienza a transformarse por la influencia de la pintura europea, especialmente el Neoclasicismo que irrumpe en América Latina no sólo con temas y pinturas que sirven de modelo para los artistas locales, sino también por las litografías encomendadas que desembarcan de Europa. La influencia llegará también por algunos pintores americanos que viajan a Europa y por los artistas extranjeros que vendrán acompañando las expediciones de viajes al continente durante todo el siglo XIX.

La presencia de la pintura europea es clara en la obra de algunos artistas criollos, que retratan a Simón Bolívar (figura 10), pero también, se puede observar la forma como artistas europeos traducen en términos neoclásicos estos mismos retratos de Bolívar como libertador, tomando como modelo la amplia iconografía hecha sobre el Emperador Napoleón Bonaparte (figuras 1-2)



Figura 1. Izquierda: Napoleón cruzando los Alpes. Centro: Simón Bolívar Libertador. Derecha: Bolívar a caballo.
Fuente: Izquierda: David, J. L. (1800). Napoleón cruzando los Alpes [Óleo sobre lienzo]. Castillo de Malmaison, Yvelines. Recuperado de: <http://www.vamosacontarmentiras.info/wp-content/uploads/2009/03/napoleon.jpg>, acceso mayo de 2008. Centro: S. W. Reynolds. (1826). Simón Bolívar Libertador [Grabado]. Museo Nacional, Londres. Derecha: Ibarra, H. (Mediados del siglo XIX). Bolívar a caballo. Casa Natal, Caracas. En: Uribe White, E. (1983). Iconografía del Libertador (2ªed.) (pp. 57-155). Bogotá: Editorial Lerner Ltda.





Figura 2. Superior izquierda: Napoleón I. Emperador y Rey de Italia. Derecha: Napoleón Primer Cónsul. Inferior Izquierda: Retrato de Bolívar. Fuente: Superior izquierda: Appiani, A. (1805). Napoleón I. Emperador y Rey de Italia [Óleo sobre lienzo]. Villa Carlota. Derecha: Appiani, A. (1800). Napoleón Primer Cónsul [Óleo sobre lienzo] Recuperado de <http://www.geocities.com/TheTropics/Cove/1230/Historia/Napo1Consul.jpg>, acceso mayo de 2008. Inferior Izquierda: Kepper (1826). Retrato de Bolívar [Litografía]. Museo Nacional, París. Derecha: Girardot, C. (s.f.). Litho de Montoua, rue de Paon, nº1. Catálogo Nº 1838 [Litografía, F. 0.26 x 0.17]. Museo Nacional. En: Uribe White, E. (1983). Iconografía del Libertador (2.a ed.) (pp. 66-67). Bogotá, Colombia: Lerner.

El neoclasicismo encontró un campo propicio en la Francia del Imperio Napoleónico, aunque tuvo sus manifestaciones originales en diferentes países europeos y americanos. Este era el estilo ideal, el modelo a seguir para los retratos de próceres, notables y militares, y en menor grado para los episodios históricos y para las batallas que continuaban teniendo una mayor influencia del costumbrismo, la forma pictórica dominante en las representaciones de la naturaleza y los paisajes, por lo menos hasta la década del 70 del siglo XIX.

En el caso de los pintores locales la forma de retratar colonial continuará vigente y tendrá un proceso lento de transformación durante el siglo XIX. Una obra permite ver ese proceso técnico y estilístico, Manuel José Mosquera y Arboleda, realizado por el pintor José Miguel Figueroa (1815-1874), hijo de Pedro José Figueroa, en 1842 (fig.3), este obispo será uno de los personajes más retratados en este periodo. En esta obra aún se rastrea la forma de componer de los retratos coloniales, es decir, el personaje de medio cuerpo, ante un fondo monocromático apoyando uno de los brazos sobre una mesa con objetos que informan el rango y la importancia del personaje representado. Pero ya comienzan a notarse cambios en los colores que ahora son más intensos, más luminosos y mejor trabajados, ya que dejan de ser planos como en las pinturas coloniales.



Figura 3. Manuel José Mosquera y Arboleda.

Fuente: Figueroa, J. M. (1842). Manuel José Mosquera y Arboleda [Óleo sobre tela, 98,5 x 81,5 cm]. Museo Nacional (Reg. 544). En: Colección de pintura (p. 53). (2004). Museo Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.

En el retrato de 1855 de Policarpa Salavarrieta autoría de José María Espinosa (fig. 4) la transformación es completa, sobre todo si comparado con la pintura anónima de 1825 que representaba la ejecución de “La Pola”. La obra de Espinosa es eminentemente neoclásica, sus colores vivos, fuertes y modulados, con una composición más dinámica y una construcción anatómica más rigurosa, contrastan con las pinturas coloniales realizadas con colores planos y tonos quebrados, una construcción anatómica descuidada y el uso de fondos oscuros, influencia del tenebrismo sevillano y tan típicos de las pinturas que se hacían desde el siglo XVII en Santafé de Bogotá.



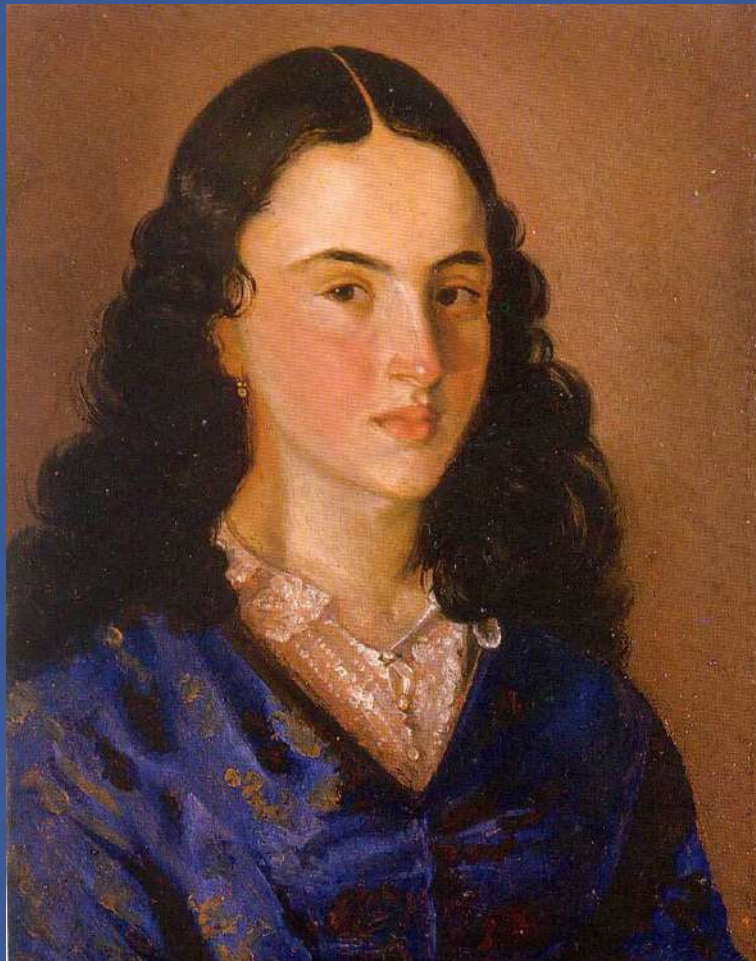


Figura 4. Policarpa Salavarrieta.
 Fuente: Espinosa, J. M. (1855). Policarpa Salavarrieta [Óleo sobre tela, 34 x 24,3 cm]. Museo Nacional (Reg. 2094). En: Colección de pintura. Museo Nacional de Colombia (p. 46). (2004). Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.

Debe aclararse que la influencia neoclásica y la transformación de la pintura colonial no debe ser pensada como una evolución del arte, o que toda la pintura a mediados de siglo fuera neoclásica. Esta ocurre, como se dijo antes, simultánea a manifestaciones opuestas como el

costumbrismo, caracterizada por lo pintoresco y poco académico de las formas. Beatriz González destaca el costumbrismo de la siguiente manera:

Una de las vertientes que definieron el carácter de las artes visuales en Colombia fue el costumbrismo, conocido universalmente con las denominaciones de pintura costumbrista, pintura de género (del francés *genre*: variedad), género de costumbres y cuadros de conversación. A mediados de siglo, los pintores y escritores colombianos, definieron con claridad el concepto de costumbres, al punto de seguir intuitivamente a la escuela realista europea, que antepone la verdad a la belleza” (González, 1993, p. 105).

Nos interesa seguir aquí la tradición clásica en el arte, que será más frecuente en los siguientes años para representar a los próceres, los notables y los acontecimientos de la independencia. A partir de la segunda mitad del siglo XIX, como se dijo anteriormente, se evidencia la preponderancia del neoclasicismo y del romanticismo para los retratos y la representación de héroes dejando el camino abierto para la pintura académica y sus temas históricos nacionales.

Sin embargo, el auge de la pintura histórica se produce con el neoclasicismo, con el romanticismo, y sobre todo con la Revolución Francesa, con el advenimiento de Napoleón y la escuela de pintores de su entorno: David, el barón Gros, Isabey, Boilly, Gérard, Girodet, Ingres, Guérin, y después Delacroix, o con

Goya en España y con Benjamin West, decano de pintura histórica anglo-americana. Más adelante, el academicismo pictórico durante todo el siglo XIX acogerá a la pintura histórica como género propio, tanto en Europa como en América (Calderón, 2004)

La segunda mitad del siglo XIX coincidió con una avalancha en la mayor parte de América Latina de pinturas académicas con temática histórica para reforzar la identidad y la nación. En Países como México (Medina, 2004, pp.87-116) y Perú se enfatizará el pasado prehispánico Mexica e Inca. En el caso de Brasil se constituye la imagen de un indio idealizado, apoyado en el movimiento indianista, además de resaltar los episodios de grandes batallas del Imperio. En contraste, Colombia tendrá su foco principal en la realización de grandes series o galerías de notables de la república, en las que son incluidos los próceres de la independencia y en menor medida episodios épicos, que tendrán auge tardíamente en la primera mitad del siglo XX.

Una obra como la de Alberto Urdaneta (1845-1887), Caldas marcha al suplicio de 1880 (fig.5), muestra al prócer saliendo del Colegio del Rosario hacia la plaza de San Francisco y acaba de arrojar el carbón con el que ha escrito en la pared el anagrama “o larga y negra partida”. Este tipo de pinturas forma parte de un programa iconográfico académico en formación, que a partir de la sofisticación técnica buscará enaltecer el pasado heroico de la independencia y en donde cada episodio histórico retratado está escenificado de forma pomposa y teatral dándole un tono de solemnidad exagerada. Este tipo de

representaciones no serán gratuitas si pensamos en el contexto en que surgen, la necesidad de construir nación legitimándose en un pasado heroico fundacional de la república (Viroli, 1997).

Las imágenes realizadas durante el siglo XIX fueron las que triunfaron en el imaginario de independencia, y es a partir de ellas que se construye y reinterpreta una memoria de identidad, de independencia y de patria que será impulsada con las celebraciones de los diferentes centenarios.

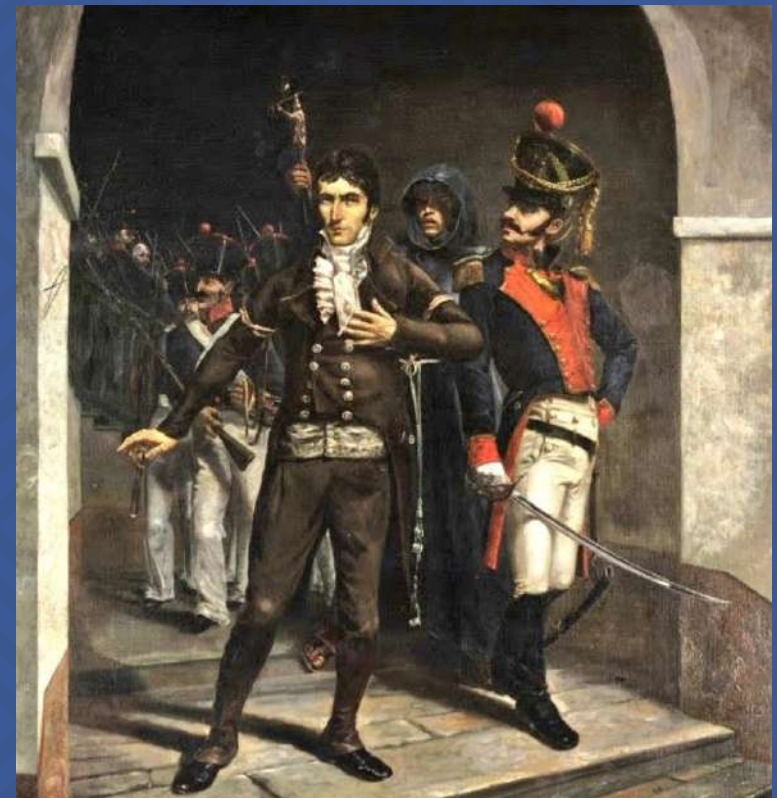


Figura 5. Caldas marcha al suplicio.
Fuente: Urdaneta, A. (ca. 1880). Caldas marcha al suplicio [Óleo sobre tela, 122,5 x 101,5 cm]. Museo Nacional (Reg. 556). En: Colección de pintura. Museo Nacional de Colombia (p. 59). (2004). Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.

La Presencia del pasado: La Apoteosis de la Independencia

El impacto de las guerras civiles, especialmente la de los Mil días, la Constitución del 1886 que pondría fin al Federalismo, la Regeneración, la pérdida de Panamá, la reconstrucción del país, la creación de la Escuela de Bellas Artes, de la Academia Colombiana de Historia y las posteriores conmemoraciones de centenarios de la Independencia, de los héroes y mártires, llevaron a reflexionar y repensar el pasado.

Este contexto sería propicio para el desarrollo tardío de la pintura académica en Colombia. En comparación a los países europeos, como Francia o España, que tuvieron un auge de la pintura histórica desde inicios del siglo XIX con el neoclasicismo y el romanticismo. Para finales del siglo XIX e inicios del siglo XX la pintura académica en Europa occidental había dado paso al impresionismo y a las vanguardias, mientras que en Colombia durante las primeras décadas del siglo XX la pintura histórica tendrá su esplendor.

La explicación se debe a que sólo hasta finales del siglo XIX, se hizo más frecuente la presencia de artistas extranjeros enseñando en el país, como en 1873 que estuvo en Bogotá el mexicano Felipe Santiago Gutiérrez. Otro caso es el del Jesuita Santiago Páramo que llegó al país en 1883 y enseñó dibujo en la Escuela de Bellas Artes, algunos de sus discípulos fueron Zamora, Acevedo Bernal y Uscátegui. De Ecuador vendría Rafael Troya Jaramillo (1880), de España Enrique

Recio y Gil y el escultor italiano Cesar Sighinolfi.

Los pintores nacionales tienen la posibilidad de pasar temporadas cortas aprendiendo en escuelas de arte europeas financiados por el estado, especialmente durante la Regeneración, o por recursos particulares. A México -un caso excepcional porque la mayoría de los viajes se dieron al Viejo Mundo- viajaron Julián Rubiano, Eugenio Montoya, Salvador Moreno y a Europa Alberto Urdaneta, Epifanio Garay, Pantaleón Mendoza, Ricardo Moros Urbina, Ricardo Acevedo Bernal, Jesús María Zamora y Federico Rodríguez, entre otros.

En el país se crean escuelas de arte que enseñan un tipo de pintura más académica, apropiada para la representación de los episodios históricos y se promueven las exposiciones. La Escuela de Bellas Artes iniciará sus actividades en 1886 durante el gobierno de Rafael Núñez, siendo su primer director Alberto Urdaneta. Esto marca un contraste abrupto con el resto de América Latina, donde mucho antes se habían fundado escuelas de Bellas Artes: México (1785), Guatemala (1797), Argentina (1799), Perú (1816) y Cuba (1818) (González, 1993).

La pintura histórica que se desarrolla desde finales del siglo XIX tiene como protagonistas a los héroes y sus escenas épicas. También destaca grupos de notables y la naturaleza nacional. Es una pintura de tipo académico, que se caracteriza por un dibujo sólido que compone la escena. Estas obras evidencian un manejo seguro de la técnica anatómica y pictórica, se siguen los cánones clásicos, se le

da mucha atención al detalle, a las fisonomías, a las posturas, los trajes y ornamentos, a los objetos y a la escenografía. Se va más allá de un naturalismo, se vuelve teatral, imponente, se magnifica al protagonista de la pintura, que deja de representar a un simple humano, representa a un ejemplo de virtud y moral (fig. 6-7).

Camilo Calderón Schrader comenta sobre la pintura histórica que se desarrolla en Colombia:

Esta incipiente escuela de pintura histórica nacional no tiene nada que ver con las escuelas europeas de la segunda mitad del siglo XIX, románticas, pomposas y académicas, sino que reflejan mal que bien algunas tendencias modernizantes, con lecciones aprendidas del impresionismo. Naturalmente, hay pervivencias de la academia, pero no son regla general. Una segunda característica, que no tiene excepciones, es el afán de documentación ambiental: sitios geográficos y urbanos, retratos de los protagonistas, vestuarios y objetos. La pintura histórica colombiana no tiene en este sentido fantasía, sino rigor, no inventa sino que reconstruye. Es modesta en términos creativos, pero relata los hechos con honestidad. Y, en tercer lugar, es una pintura moderna en cuanto abandona el claroscuro y utiliza colores claros vivos. Muchos de sus representantes provienen de la escuela paisajística y adaptan sus conocimientos a la pintura de historia. Zamora y Santamaría son notables ejemplos (Calderón Schrader, 2001, p. 648)



Figura 6. Francisco de Paula Santander.
 Fuente: Acevedo Bernal, R. (1867-1930). (1917). Francisco de Paula Santander [Óleo sobre tela]. Casa de Nariño, Bogotá. En: Moreno de Ángel, P. y Rodríguez Plata, H. (1984). Santander su Iconografía (p. 108). Bogotá, Colombia: Litografía Arco.



Figura 7. Retratos de Antonio Nariño pintados por Ricardo Acevedo Bernal (1867-1930). “Nariño con su traje acostumbrado: uniforme de general, y sobre él un saco o sobretodo de color leonado, sombrero al tres, calzón blanco, bota alta de campaña, banda carmesí, pistolas y espada” (Espinosa, 1997, Cap. IX, p. 37). Fuente: Izquierda: Óleo sobre tela, 154 x 96 cm. Palacio de Nariño, Bogotá, 1917. Derecha: Acuarela, 30 x 21 cm. Bogotá. 1918. En: Hernández de Alba, G. y Restrepo Uribe, F. (1983). Iconografía de Don Antonio Nariño y recuerdos de su vida (pp. 57-58). Bogotá, Colombia: Publicismo y Ediciones.

La pintura académica intenta conmovere e impactar con el preciosismo técnico y la apelación a los sentimientos patrios, como ocurre con la pintura de Pedro A. Quijano (1878-1953), Ricaurte en San Mateo de 1920, que destaca el heroísmo al punto de sacrificarse la propia vida en pro de la causa independentista (fig. 8). De una forma dramática y teatral -en parte ayudado por la iluminación de la pintura- Ricaurte se prepara a dar la vida, sostiene en la mano derecha un tizón encendido para explotar los barriles de pólvora, al tiempo que con la mano izquierda sujeta valerosamente la bandera tricolor y desafía a sus enemigos, perplejos, que lo superan por amplia mayoría.



Figura 8. Ricaurte en San Mateo.

Fuente: Quijano, P. A. (1920). Ricaurte en San Mateo [Óleo sobre tela, 191 x 318 cm]. Museo nacional de Colombia (Reg. 2102), Bogotá. En: Colección de pintura. Museo Nacional de Colombia (p. 99). (2004). Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.

¿En qué se diferencia la pintura académica de finales del XIX e inicios del siglo XX con lo hecho anteriormente? Efectivamente ya se hacían retratos de héroes, algunos paisajes y batallas, esto no era nuevo. Lo que hace la diferencia son los formatos mayores de las pinturas, la inclusión de todos estos temas, los héroes en posturas y actitudes teatrales, los imponentes paisajes exteriores o elaboradas arquitecturas y especialmente las escenas de grandes conjuntos de personajes. Estas pinturas históricas son realizadas con una técnica sofisticada y elaborada poco originales y creativas, salvo algunas excepciones, muy solemnes, grandiosas, pero frías, ya que los retratados pierden su humanidad.

Una pintura histórica relata siempre un evento de la historia nacional, actual o del pasado. Implica, por ello, una actitud de realismo, que da testimonio del hecho presenciado, o que reconstruye con un prurito de rigor histórico los hechos pretéritos. Estos hechos deben ser significativos para la historia de un país, y generalmente implican un momento de tránsito o un rito de paso: un acto fundacional, un juramento, una ascensión al poder, un sacrificio, una abdicación, una batalla, un acceso a otro estadio vital. La lucha, el heroísmo y los valores morales subyacen en la pintura histórica y le dan su justificación. En este sentido, toda pintura histórica es necesariamente política, porque está al servicio de unas ideas y de una determinada concepción del ser humano. En general, la pintura histórica exalta también el valor, la libertad, la lealtad y el patriotismo. Y en todo caso, siempre virtudes cívicas, desde la fe en las ideas, cualesquiera que ellas sean, hasta el culto a la rectitud y a la verdad. (Calderón Schrader, 2001, p. 630, 632).

Muchos pintores destacados como Cano, Zamora o Acevedo Bernal entre otros, en todo este contexto de conmemoraciones realizarán pinturas de grandes formatos recreando un pasado glorioso apoteótico como el contexto nacional lo pedía. Así, cada momento de la gesta emancipadora inmortalizado en los óleos de estos artistas se vuelve fundacional y vital para enaltecer la historia nacional.

Francisco Antonio Cano (1865-1935) en 1913 pintaría un tríptico sobre el Juramento de la bandera de Cundinamarca (fig. 9), en el panel izquierdo aparece parte del altar mayor de la

iglesia de San Agustín, un monaguillo con un incensario y dos prelados de rodillas dando la espalda al espectador. En el panel central se representa el clímax de la escena, en ella aparece Antonio Nariño y varios oficiales jurando a la bandera de Cundinamarca.

...aparecen el canónigo José Domingo Duquesne, José María del Castillo y Rada, Antonio Baraya, portando la bandera, Antonio Nariño jurándola, José de Ayala, Manuel de Bernardo Álvarez y Pantaleón Gutiérrez. También se ha pensado que el abanderado pueda ser Antonio, hijo del Precursor, aunque bebería ser más bien José María Espinosa (Calderón Schrader, 2001, p. 649).

En el panel derecho aparecen el pueblo y principalmente las mujeres que prestan juramento. Las damas de sociedad sentadas en las sillas de la iglesia, al fondo algunos soldados sosteniendo las banderas, acompañan a dos jovencitas vestidas con camisa azul y gorro frigio rojo, que hacen alusión a la libertad y a la revolución.



Figura 9. El Juramento de la Bandera de Cundinamarca. Fuente: Cano, F. A. (1913). El Juramento de la Bandera de Cundinamarca [Tríptico al óleo, 254 x 564 cm]. Museo Nacional de Colombia, Bogotá. En: Hernández de Alba, G. y Restrepo Uribe, F. (1983). Iconografía de Don Antonio Nariño y recuerdos de su vida (pp. 38-3). Bogotá, Colombia: Publicismo y Ediciones.

Sobre este episodio ocurrido el martes 31 de agosto de 1813 José María Caballero en su diario relata lo siguiente:

Vinieron a San Agustín toda la oficialidad y una compañía de Granaderos y otra de Artilleros, y traían cinco violentos, y los Granaderos llevaban la bandera de Auxiliar, que tenía las armas del rey, y llevaron las nuevas banderas para bendecirlas, con las armas de la república, degradaron a la primera de esta suerte: la entraron en la iglesia con la acostumbrada solemnidad, hasta el altar mayor, donde estaba el capellán de la tropa, el reverendo padre Florido, de la orden de San Francisco, el que hizo ciertas ceremonias para quitarle la bendición, que me hago el cargo que será como lo mandó el Ritual Romano. Después sacó el padre una navaja y se la dio al señor brigadier Pey, el que comenzó a hacerla tajos y rasgarla por todas partes; hecho esto la enrollaron y se la dieron al padre provincial Chavarría, el que la tiró con desprecio en el altar mayor. Se comenzó con la bendición de la nueva que la bendijo el señor canónigo Duquesne, con las formalidades acostumbradas. Se empezó la misa, y al Evangelio toda la oficialidad se puso el sombrero y sacaron las espadas, yo fui uno de ellos, y nos estuvimos así hasta que se acabó de cantar el Evangelio, entonces envainamos las espadas y nos quitamos el sombrero. Estuvo la ceremonia muy majestuosa y lucida y respetable; concluida se regresó la nueva bandera con la pompa militar (Caballero, 1986, p. 144).

Cano inmortalizaría en una tela de gran formato uno de los momentos épicos de la campaña de independencia, el arriesgado paso del páramo de Pisba, que representó muchas pérdidas humanas y materiales, pero que tomaría por sorpresa a los españoles dándole la ventaja a los patriotas (fig. 10).



Figura 10. Paso del Páramo de Pisba.

Fuente: Cano, F. A. Detalle: Paso del Páramo de Pisba [Óleo sobre tela]. Quinta de Bolívar, Bogotá. En: Uribe White, E. (1983). Iconografía del Libertador (2.ª ed.) (p. 231). Bogotá, Colombia: Lerner.

Otro destacado pintor, Jesús María Zamora (1875-1948) realiza varias pinturas históricas que muestran a los ejércitos patriotas en los Llanos del Casanare. Con el óleo titulado “El paso de los Llanos” o “Patriotas en los Llanos” el autor obtuvo la medalla de oro en la Exposición del Centenario en 1910 (fig. 11). La pintura nos presenta al ejército patriota liderado por Santander y Bolívar en los Llanos orientales acabando de cruzar un río. La misma tela plantea una metáfora, el ejército se aleja de la oscuridad de la tormenta y va hacia la luz. La pintura le da gran destaque a la imponencia de la naturaleza

y la sencillez de los trajes de los soldados, sin grandes y vistosos uniformes.

Cinco años después, en 1915 Zamora pintaría una obra similar Bolívar y Santander en la campaña de los Llanos, en esta tela el ejército patriota se encuentra cruzando un río con un bello atardecer al fondo, las características son similares a la obra anterior de 1910 (fig. 11).



Figura 11. El paso de los Llanos o Patriotas en los llanos.
Fuente: Zamora, J. M. (1910). El paso de los Llanos o Patriotas en los llanos [150 x 210 cm]. Academia Colombiana de Historia, Bogotá. En: Calderón, C. (2004, febrero). La pintura de historia en Colombia. Credencial Historia, (170), p. 12.



Figura 12. Bolívar y Santander en la Campaña de los Llanos.
Fuente: Zamora, J. M. (1915). Bolívar y Santander en la Campaña de los Llanos [Óleo sobre lienzo, 108,5 x 78,5 cm]. Museo Nacional Bogotá (Reg. 2189). En Colección de pintura. Museo Nacional de Colombia (p. 97). (2004). Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.

Ricardo Acevedo Bernal (1867-1930) es otro destacado pintor que realizará múltiples obras de tipo histórico como Los Padres de la Patria saliendo del Congreso (fig. 13) reúne a próceres, precursores y héroes de la independencia que nunca estuvieron reunidos al tiempo, se identifican a Bolívar y Santander en el centro de la composición atrás de ellos Nariño, Camilo Torres a la derecha de Bolívar, situación curiosa, porque Camilo Torres ya había muerto fusilado durante la Pacificación de Pablo Morillo en 1816. Este tipo de pintura alegórica llamada anticronismo, reúne en una escena imaginaria a personajes de diferentes tiempos y épocas, como ocurre con esta particular reunión de los “Padres Fundadores” de la República.



Figura 13. Los Padres de la Patria saliendo del Congreso.
Fuente: Acevedo Bernal, R. Los Padres de la Patria saliendo del Congreso [Óleo sobre tela, 58 x 39 cm]. Quinta Museo de Bolívar, Bogotá. En: Moreno de Ángel, P. y Rodríguez Plata, H. (1984). Santander su Iconografía (p. 73). Bogotá, Colombia: Litografía Arco.

Andrés de Santa María (1860-1945), el más destacado pintor impresionista colombiano también se inspiraría en las campañas bolivarianas para la realización de su versión de la Batalla de Boyacá (1926) una excepción para el grupo de pinturas hasta ahora comentado. Este tríptico monumental fue encomendado para decorar el Salón Elíptico del Capitolio Nacional. Actualmente se encuentra en el Palacio de Nariño. El panel central destaca a un Bolívar ecuestre liderando un ejército de hombres, que están listos para la batalla en el panel derecho. En el panel izquierdo se encuentra retratado el general Santander (fig. 14).

El contacto de Santa María con las vanguardias europeas, por un lado, hace su pintura muy diferente a la pintura académica que en estos momentos se realizaba en el país. Por el otro, su estilo pictórico iba en contravía de la exaltación

épica, situación evidente que se nota en la pintura y que generó muchas reacciones como lo narra Camilo Calderón Schrader. La obra es puro color y en su sencillez no se aparta del modelo de Zamora, aunque aquí los personajes ocupan el primer plano. Esta falta de heroicidad provocó la crítica desde el momento mismo en que se instaló el cuadro en el Congreso, no obstante ser una obra que cuadra muy bien en su época, es decir, en los años veinte. Se criticó su verismo, el paisaje abrupto y melancólico, el cansancio de las cabalgaduras, la fatiga de Bolívar, en suma, la “falta de concepción épica del conjunto” (Calderón Schrader, 2001, p.657).



Figura 14. Batalla de Boyacá.
Fuente: De Santa María, A. (1926). Batalla de Boyacá [Tríptico al óleo, 348 x 634 cm]. Palacio de Nariño, Bogotá. En: Calderón, C. (2004, febrero). La pintura de historia en Colombia. Credencial Historia, (170), 13.

El apogeo de la pintura académica también comenzó a evidenciar un proceso de agotamiento, como la pintura de Santa María lo demuestra, especialmente por el contacto con el arte moderno que comenzaba a surgir en Colombia, pero que ya triunfaba en Europa y América. A pesar de esto, se encontrarán pinturas académicas hasta mitad del siglo XX conviviendo con otras manifestaciones modernas.

Monumentos a los héroes: Lugares de memoria

El contexto de los diferentes centenarios y especialmente el de la Independencia de 1910 (fig.15) generaría por primera vez la proyección, planeación y realización de múltiples monumentos en parques de las principales ciudades del país como una forma de crear un testimonio y construir lugares de memoria entre la población. Esculturas de Santander,²⁶ La Pola,²⁷ Bolívar, Francisco José de Caldas, Camilo Torres en posturas solemnes debían ser testimonios para la población de las diferentes ciudades de un pasado glorioso e idealizado de los inicios de la república (fig.16-23).

Los gobiernos de finales del siglo XIX y de inicios del siglo XX promovieron la celebración gloriosa de la patria, el resultado fue la realización de la mayoría de los monumentos que tenemos en varias ciudades colombianas y que si inicialmente eran parte de un ritual de celebración de la independencia, hoy en día estos son lugares de encuentro, de reunión de diversos grupos sociales. Debe aclararse que ya se hacían monumentos con esculturas esporádicamente desde mediados del siglo XIX y posterior al centenario, se continuarán haciendo durante todo el siglo XX. Los gobiernos nacionales y departamentales también fomentaron concursos y estudios serios sobre la historia de la gesta emancipadora en todos los campos de las artes: poesía, escultura, pintura, grabado, historia, literatura y música.



²⁶ Sobre la escultura de Santander en Bogotá el Papel Periódico Ilustrado del 1 de diciembre de 1884 dice: “El congreso colombiano decretó su erección el 6 de mayo de 1850, pero no fue sino hasta 1876 que el gobierno nacional encomendó al Señor D. Carlos B. Rasch, la hiciese modelar y fundir en Italia, y fue colocada e inaugurada el 6 de mayo de 1878, siendo presidente de la república el señor General Julián Trujillo. Posteriormente, como se creyese que la altura del pedestal no correspondía a las proporciones de la figura, fue desmontado y reconstruido con notable prejuicio del material de mármol, que se cercenó, y desmejoramiento de la idea del artista que lo ideó. La estatua en bronce, de tamaño heroico, representa al prócer, con la cabeza descubierta, vestido de militar medio cuerpo con la clásica capa, una hoja de papel que representa la ley, en la mano derecha, y la izquierda apoyada sobre el puño de la espada. El pedestal de mármol blanco, y elegante forma, está adornado de bajos relieves de bronce y mármol y en su frente en letras de metal superpuestas, dice:

Á SANTANDER, EL HOMBRE DE LAS LEYES. LOS ESTADOS UNIDOS DE COLOMBIA
DECRETO LEGISLATIVO DE 6 DE MAYO DE 1850

Y más abajo: Semper honos, nomenque tuum, laudesque manebunt. Fue hecha en Florencia, por el artista P.Costa” (Papel Periódico Ilustrado, 1884, p. 131).

²⁷ La escultura de La Pola la muestra instantes de ser fusilada “está representada Cayó, pues, la virgen colombiana como una diosa y no como las almas oscuras que anonada el olvido. Cayó con la solemnidad de la grandeza que, por magnánima, sigue, a pesar de la muerte, laborando para el bién, señorea los tiempos y se convierte en numen de las sociedades”. (Robayol, 1920, p19).





Figura 15. Alegoría de la Independencia.
Fuente: Archivo Villegas (1910). Alegoría de la Independencia [Fotografía]. En: Historia de Bogotá (Tomo II, Siglo XX). (1989). Bogotá, Colombia: Salvat Editores S.A.



Figura 16. Policarpa Salavarrieta
Fuente: Cortés, D. Policarpa Salavarrieta. Carrera 3ª con calle 17, Bogotá. Fotografía de Pérez, M. C. (2009).



Figura 17. Inauguración de la estatua de Policarpa Salavarrieta en la antigua plazuela de la Aguas el 29 de julio de 1910. Fuente: Cortazar, R. (1938). Monumentos, Estatuas, bustos, medallones e inscripciones existentes en Bogotá en 1938. Bogotá, Colombia: Editorial Selecta.



Figura 18. Camilo Torres. Fuente: Pérez, M. C. (2009). Camilo Torres [Fotografía]. Bogotá, Colombia.



Figura 19. Francisco José de Caldas. Fuente: Pérez, M. C. (2009). Francisco José de Caldas [Fotografía]. Bogotá, Colombia.



Figura 20. Simón Bolívar, Pietro Tenerani, 1846.
Fuente: Pérez, M. C. (2009). Simón Bolívar [Fotografía]. Bogotá, Colombia.



Figura 21. Francisco de Paula Santander, Pietro Costa, 1876.
Fuente: Pérez, M. C. (2009). Francisco de Paula Santander [Fotografía]. Bogotá, Colombia.



Figura 22. Xavier Arnold. General Custodio García Rovira. Inaugurada el 20 de enero de 1907.
Fuente: Chicangana, M. F. (2009). General Custodio García Rovira [Fotografía]. Calle 35 y 37 con carrera 10 y 11 entre el edificio de la Gobernación de Santander y el de la Alcaldía, Bucaramanga, Santander.

Recomendación

Esta fuente puede ser utilizada por el maestro para desarrollar los pensamientos histórico, crítico y geográfico de los estudiantes, mediante el estímulo de habilidades como estas:



Esta fuente permite comprender la coexistencia temporal de diversos estilos artísticos en tanto que plantea cómo el arte y la cultura de diferentes periodos históricos de Europa influyeron en las tendencias pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y literarias de la cultura republicana en Colombia, para responder a sus necesidades de construcción de la nación.



Este capítulo brinda herramientas para analizar el arte como fuente de información para el estudio de la historia, teniendo en cuenta que al arte se le pueden formular preguntas como las siguientes: ¿qué temas se representan a través de la pintura?, ¿qué técnicas pictóricas caracterizan el paso del periodo colonial al periodo republicano?, ¿qué características iconográficas permiten comprender el cambio de época que se analiza en este contexto?, ¿qué influencias temporales y espaciales forman parte del estilo neoclásico y cuáles son sus temáticas pictóricas?, ¿cuál es el mensaje que se quiere transmitir mediante las iconografías de este periodo republicano?



Esta fuente invita a analizar las interacciones entre espacio y cultura, en las cuales el arte es generador de dinámicas de intercambio académico e intelectual entre los recientes países latinoamericanos y el antiguo continente. Establecer estas dinámicas permite conocer el lugar que ha ocupado Colombia respecto a la producción artística en la región y en el mundo.

Estrategia didáctica

Paso 0: programo mi tema



Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	La identidad manifestada en el arte del naciente periodo republicano.
Objetivo de enseñanza	Analizar, a partir de la producción artística, cómo se ha transformado el concepto de identidad en la historia de Colombia, desde el periodo de la Independencia hasta el presente.
Habilidades por desarrollar	Identificar, analizar, relacionar y reconocer
Pregunta general	¿Cómo el arte ha contribuido a la construcción de la identidad nacional en los últimos dos siglos en Colombia?

Paso 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema a abordar y así poder planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	Europa como horizonte de identidad en Colombia en el siglo XIX
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Crítico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué características tienen en común las imágenes? ◆ ¿Quiénes aparecen en las imágenes? ◆ ¿A qué época pertenece cada imagen? ◆ ¿Cuál puede ser la imagen más antigua? Si no representan al mismo personaje, ¿por qué las imágenes 2 y 3 son similares? ◆ ¿Qué acción se puede describir de la forma como son retratados los protagonistas de las imágenes? ◆ ¿Qué se entiende por identidad?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: promover en el estudiante el reconocimiento sobre cómo se ha formado el concepto de identidad en Colombia con la incorporación del arte europeo en el marco del periodo de la independencia.</p> <p>Orientación temática para el docente: Esta actividad explora cómo las imágenes sobre la Independencia, creadas en la primera mitad del siglo XIX, evidencian la influencia de la cultura europea como referente de identidad para la naciente nación colombiana.</p>

Actividad sugerida

Las imágenes que se sugiere utilizar son ejemplos de la simbolización de valores de diferentes tiempos de la historia europea en el arte de América (Colombia). Estas imágenes tuvieron como fin crear nuevos referentes en torno a la formación del Estado como máximo logro de un proceso de civilización. Los periodos de la historia europea que se integran al arte colombiano del siglo XIX mediante sus símbolos son:

- ◆ Periodo clásico (siglo VIII a. C.–siglo II d. C.). Europa es conocida como cuna de la humanidad por el surgimiento de la cultura, el pensamiento, la formación del Estado y sus instituciones grecorromanas.
- ◆ La revolución francesa (siglo XVIII). Francia es referente de la libertad y la transformación del orden social, que lleva al triunfo sobre el poder absoluto de la monarquía.
- ◆ El periodo del imperio napoleónico (1804-1815). Napoleón es símbolo del poder militar, de la consolidación de un proyecto de restauración del orden y de la expansión (Gombrich, E. 2013).

1. Los estudiantes observan las siguientes imágenes durante cinco minutos, teniendo en cuenta las preguntas de exploración y reconocimiento. Después de observar detenidamente, responden a las preguntas en una dinámica de plenaria. Si se observa un nivel de dificultad que impida llegar al resultado, el docente puede guiar a sus estudiantes mencionando pistas.



Figura 1. Estatua ecuestre de Marco Aurelio. [escultura de bronce]. (ca. 173 d. C.). Museo capitolino, Roma.
 Figura 2. David, J. (ca. 1800). Napoleón cruzando los Alpes. [óleo sobre lienzo]. Castillo de Malmaison, París.
 Figura 3. Reynolds, S. (ca. 1826). Simón Bolívar Libertador. [Grabado]. Museo Nacional, Londres. Santander.

	<p>2. Todos los estudiantes del aula se organizan en tres grupos. Dentro de cada grupo, cada estudiante comparte el resultado de sus observaciones e interpretaciones. Todos los estudiantes comparan sus respuestas para llegar a consensos. El docente destina un tiempo en el que cada grupo tiene la oportunidad de exponer sus resultados. Esta dinámica facilita que los estudiantes puedan explorar, exponer sus ideas y construir alternativas de respuesta de manera colectiva. (CE)</p> <p>3. Con los resultados del punto anterior, el docente brinda elementos para unir las tres imágenes en una sola interpretación en torno a las representaciones europeas como nuevos referentes de identidad. En esta actividad, los estudiantes pueden comparar y complementar sus respuestas con la explicación contextualizada que brinda el docente. Al mismo tiempo, se invita al docente a integrar en su trabajo de contextualización los aportes de los estudiantes. (AE)</p> <p>4. En sus cuadernos y de manera individual, los estudiantes responden la última pregunta de exploración. Los estudiantes comparten algunas de sus reflexiones finales y estas pueden ser complementadas con los aportes de sus compañeros. (CE)</p>
Habilidad por evaluar	<p>Los estudiantes observan las fuentes iconográficas y, a partir de allí, infieren (extraen un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios, sean generales o particulares) la influencia europea en las pinturas sobre la Independencia.</p>
Recomendación para evaluar	<p>(AE) En este punto, los estudiantes pueden comparar sus hallazgos con los de sus compañeros para evaluar su habilidad de observación.</p> <p>(CE) En este punto, los estudiantes pueden presentar aportes a las conclusiones compartidas en la discusión plenaria.</p>

Paso 2: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que serán validadas o descartadas según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	Clasicismo, neoclasicismo y la influencia del arte europeo en la formación de la identidad nacional en la Gran Colombia
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Geográfico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Cuáles son las características del clasicismo y el neoclasicismo como movimientos artísticos? ◆ ¿Cómo se expresan las características del clasicismo y neoclasicismo en la pintura y la escultura del siglo XIX en Colombia? ◆ ¿Qué características distinguen a un pintor de un artista en la pintura del siglo XIX en Colombia? ◆ ¿Qué dicen los símbolos del arte sobre el ideal de estado y de nación que se buscaba formar en la Colombia del siglo XIX? ◆ ¿En qué otros países de América Latina se puede encontrar la influencia de los movimientos artísticos estudiados? ◆ ¿Si la influencia europea en la identidad de América Latina se representara en un mapa, qué lugares del continente quedarían fuera de esta influencia? ¿Por qué? ◆ ¿Qué expresiones de las artes y la cultura de los siglos XIX y XX en América Latina evidencian la presencia de Europa como modelo de identidad?

Actividad sugerida

Objetivo: promover en el estudiante el reconocimiento de la influencia europea mediante el arte clásico y neoclásico, en el proceso de formación de la identidad en Colombia y el resto de América Latina.

En este paso, los estudiantes transitan de la inferencia que trabajaron en el ejercicio anterior a la confirmación y apropiación de los conceptos clasicismo y neoclasicismo. Para ello, conforman grupos de tres personas.

1. Cada grupo responde a las cuatro primeras preguntas de investigación mediante la lectura cuidadosa del capítulo 5 del texto. Si es necesario, pueden usarse fuentes complementarias de información. Para este propósito, se sugiere acudir a la técnica del arcoíris, consistente en lo siguiente:
 - a. Identificar cada pregunta con un color.
 - b. Durante la lectura, se resalta en el color correspondiente la información relacionada con cada pregunta.
 - c. Finalizada la lectura, los resultados pueden ser sistematizados en una matriz que permita formular respuestas con la información recolectada.
2. Los resultados son presentados a través de un mapa mental. La presentación de este puede darse en una cartelera, afiche o pizarra digital, entre otros. Los estudiantes incorporan imágenes para ejemplificar las respuestas, de acuerdo con sus criterios de pertinencia. Las imágenes pueden tomarse del capítulo 5 y de sus fuentes complementarias; si no se tiene acceso al recurso de impresión, los estudiantes pueden dibujar las imágenes seleccionadas mediante la técnica de mano alzada o reproducirlas calcando en papel mantequilla. (HE)
3. La quinta pregunta de investigación se responde de manera individual. Cada estudiante escoge un país latinoamericano para emprender su indagación. En caso de tener algún estudiante de otra nacionalidad, este profundiza en su país de origen. La indagación que debe desplegar el estudiante consiste en la búsqueda de imágenes como pinturas, esculturas y arquitectura que evidencien la influencia del clasicismo y el neoclasicismo en el país escogido. Las imágenes halladas se llevan al aula en hojas impresas, en recortes o mediante dibujos ejecutados por el propio estudiante.
4. En el aula, todos los estudiantes se reúnen en plenaria y proceden así:
 - ◆ Cada grupo expone su trabajo y los oyentes tienen la oportunidad de formular la retroalimentación a partir de los hallazgos de su propia investigación. (CE)

- ◆ En un segundo momento de la plenaria, el docente cuenta con un mapamundi de gran formato de tal forma que él y los estudiantes puedan establecer relaciones con Europa, teniendo en cuenta que se analiza su influencia artística.

Se sugiere usar un proyector, un mapa enrollable o un dibujo del mapamundi. Este mapamundi es la herramienta para responder a las dos últimas preguntas de investigación. Para ello, uno por uno, cada estudiante se ubica frente al mapa y explica su respuesta mientras ubica su recorte en el país al que corresponde.

En caso de que el espacio sea insuficiente, el recorte se puede ubicar fuera del mapa haciendo la asociación con líneas de marcador, tiza o cuerdas. (HE2) Al final, se espera que haya un mapa de gran tamaño con todas las imágenes que den cuenta de la influencia del clasicismo y el neoclasicismo en América Latina.

5. Los estudiantes y el docente cierran la actividad abordando un proceso de reflexión acerca de las ideas y expresiones que integran la identidad colombiana y latinoamericana. Esta reflexión puede ir acompañada de preguntas críticas acerca de las poblaciones, los territorios y las identidades locales y tradicionales que no forman parte de este modelo de identidad nacional. Sugerencias sobre el tipo de preguntas críticas pueden ser las siguientes:

- ◆ ¿Qué es la identidad colombiana?
- ◆ ¿Qué aspectos definen la colombianidad?
- ◆ ¿Cómo ha cambiado la identidad nacional con el paso del tiempo?
- ◆ ¿Hay una única identidad colombiana?
- ◆ ¿Cómo pueden cohabitar en un mismo territorio una identidad nacional y múltiples identidades locales?
- ◆ ¿Cuáles son las ventajas y las tensiones que resultan de vivir en un país multiétnico y pluricultural? (CE)

Habilidad por evaluar

Diferenciar las características de los conceptos clasicismo y neoclasicismo, analizando sus interacciones entre diferentes lugares, culturas y periodos históricos.

Recomendación para evaluar

(HE1) En este punto, el docente puede evaluar la identificación de los conceptos clasicismo y neoclacisismo y la capacidad de explicar en un mapa mental cómo sus representaciones influyeron en los modelos iconográficos dentro de los procesos de construcción de identidad en Colombia.

(HE2) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de sus estudiantes para reconocer la influencia de las representaciones de origen europeo en los modelos iconográficos de otros países de América Latina dentro del contexto de la formación de identidad nacional desde la imagen.

(CE) En este punto, todos los estudiantes retroalimentan el trabajo de sus compañeros con los hallazgos de sus indagaciones. En este sentido, todos participarán en la construcción colectiva.

Paso 3: proceso de interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

Tema	La diversidad de la nación como componente de identidad
Tipos de pensamiento por fortalecer	Crítico Social
Preguntas de investigación e indagación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es la importancia de identificar los modelos artísticos que han influido en la construcción de la identidad colombiana a través de la historia? 2. ¿Cuál es la vigencia de los modelos artísticos que influyeron en la formación de la identidad en el siglo XIX? 3. ¿Si estos modelos artísticos están vigentes, en dónde se encuentran? ¿Si no están presentes, por qué ya no se encuentran? 4. ¿Qué otras ideas formaron parte de la construcción de la identidad nacional durante el siglo XX en Colombia?

5. ¿Quiénes definieron los referentes desde los que se construyeron los primeros modelos de identidad nacional? ¿Cómo se difundieron estos modelos?
6. ¿Cuáles son los referentes e ideas que representan la identidad colombiana en el presente?
7. En Colombia existen diferentes grupos étnicos y culturales que son evidencia de su diversidad humana. ¿Frente a esta situación, cómo fomentar el reconocimiento multiétnico y pluricultural en el proyecto de la identidad nacional en la actualidad?

Actividad sugerida

Objetivo: promover en los estudiantes el uso de herramientas para la recolección de información y que permita identificar las características que definen la identidad nacional en Colombia en la actualidad.

1. El docente comparte con los estudiantes diferentes tipos de encuestas que pueden utilizar para tal fin.
2. Para el desarrollo de esta actividad, los estudiantes se organizan en grupos de tres a cuatro integrantes. Cada grupo diseña un cuestionario de cinco a ocho preguntas, en el que se crucen un máximo de tres variables (sexo, edad y nivel escolar), con el fin de identificar las ideas y los símbolos que forman parte de la identidad en la actualidad.
3. Una vez quede diseñado el cuestionario, el grupo de estudiantes aplica la encuesta a familiares, amigos y conocidos.
4. Los resultados de la encuesta se sistematizan y, según su naturaleza, se elaboran gráficos a partir de ellos.
5. Con los resultados, los estudiantes elaboran un informe con la siguiente información:

- ◆ Cuestionario de preguntas. (HE1)
- ◆ Descripción de la población encuestada (edad, sexo, ocupación y nivel escolar). (HE2)
- ◆ Categorías en las que se agrupa la información.
- ◆ Sistematización de resultados y gráficos. (HE3) (HE4)
- ◆ Análisis de los principales resultados. (HE5)

El cierre de esta actividad puede conducir a los estudiantes a elaborar y compartir en el aula conclusiones acerca de las ideas y los símbolos que en la actualidad forman parte de la identidad de las personas encuestadas. Los estudiantes pueden rastrear la vigencia o no que tienen los símbolos de identidad construidos en periodos anteriores y reflexionar acerca del nivel de identificación de sus encuestados con la diversidad de culturas que hacen parte de la nación colombiana. (CE)

Habilidad por evaluar	Crear, aplicar e interpretar una encuesta como herramienta de indagación para conocer, a partir de una muestra de análisis, los elementos que hoy constituyen la identidad nacional.
Recomendación para evaluar	<p>En cada uno de estos momentos el docente puede evaluar la habilidad para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ (HE1) Construir preguntas que les permitan conocer las percepciones de la comunidad frente a la temática. ◆ (HE2) Describir una población y describir principales resultados de la encuesta. ◆ (HE3) Sistematizar resultados. ◆ (HE4) Crear gráficos utilizando como fuente la matriz de resultados. ◆ (H5) Analizar los resultados. ◆ (CE) En este punto, los estudiantes pueden evaluar las conclusiones a las que han llegado ellos y sus compañeros acerca de los elementos que hoy constituyen la identidad nacional. Para evaluarlo, pueden formular preguntas que relacionen los resultados con el proceso de encuesta realizado.

Paso 4: proceso de proyección ciudadana

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	Lo nuestro: tradiciones artísticas y saberes artesanales como representación de identidades culturales diversas
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico Crítico Geográfico

Preguntas de investigación y reconocimiento

- a. ¿Qué saberes de la comunidad evidencian tradiciones culturales diversas?
- b. ¿De qué manera las tradiciones culturales diversas se relacionan con la formación de la identidad de una comunidad?
- c. ¿Qué símbolos actuales podrían formar parte de la identidad nacional?
- d. ¿Qué son la multiculturalidad, la diversidad cultural y lo pluriétnico?
- e. ¿Qué diferencia hay entre los elementos constitutivos de la identidad de Colombia en la actualidad y los elementos a partir de los cuales se planteó la identidad nacional en el siglo XIX?
- f. ¿Teniendo en cuenta las ideas y los símbolos de identidad trabajados en los pasos anteriores, cómo se puede definir qué es “lo nuestro”?

Actividad sugerida

Objetivo: promover en los estudiantes el reconocimiento y la valoración de tradiciones artísticas no académicas y saberes artesanales como representación de identidades culturales diversas que también forman parte de la identidad nacional.

Herramienta conceptual para el docente

Para la aplicación de este ejercicio, el concepto de producción cultural se plantea como el conjunto de expresiones constituidas por las artes y las artesanías. Este concepto retoma los debates en torno a la diferenciación funcional, estética y social de la producción artística, distinguiendo entre arte y artesanía, lo que aún sigue siendo objeto de estudio y debate.

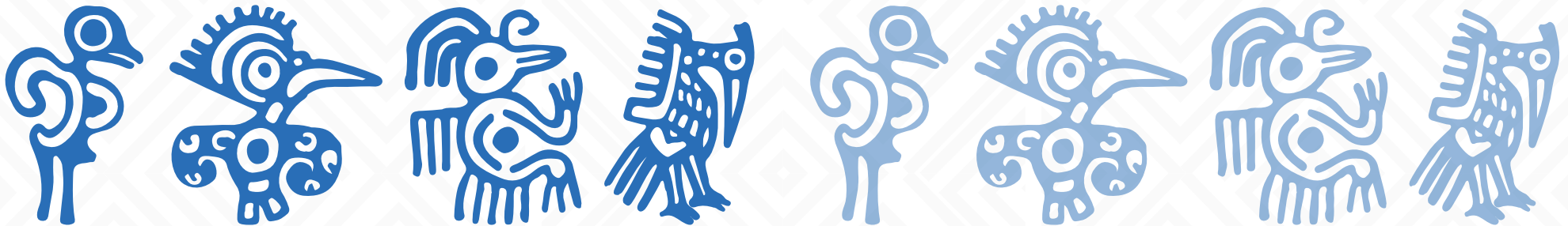
- ◆ El arte, como se ha analizado en el capítulo 5, supone un conocimiento académico relacionado con la formación en teorías, técnicas y otros.
- ◆ La artesanía, como lo plantea Canclini (1989), parte del reconocimiento de una cultura popular creadora de objetos utilitarios. Sin embargo, la reflexión en torno a lo popular ha sido actualizada y valorada como “formas de dar visibilidad a la cultura considerada no hegemónica”, hecho que se explica por la vigencia de preguntas acerca de qué es “lo nuestro”, en oposición a la histórica legitimación que han tenido las artes de origen europeo en América Latina (Freitag, 2014, pág. 140).

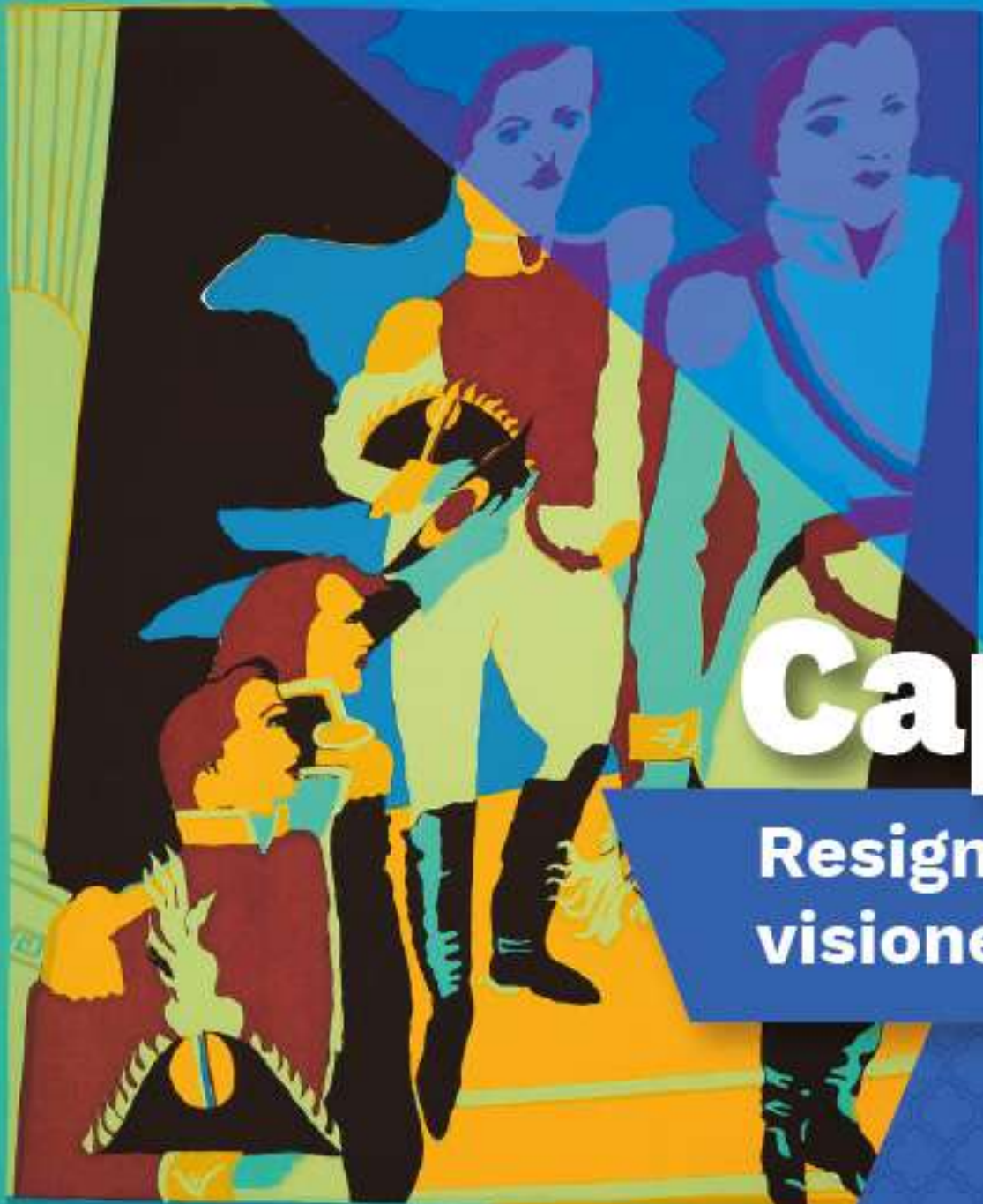
Orientación para los estudiantes y el docente

En este punto, se busca que los estudiantes conozcan la producción cultural de los diferentes grupos de la sociedad colombiana mediante la indagación de saberes y habilidades para la creación artística y artesanal en sus propios círculos familiares y sociales. Es necesario invitar a los estudiantes a indagar por amplias formas de comprender la producción cultural, constituidas por las expresiones culinarias, musicales y la creación de objetos utilitarios que adopten técnicas tradicionales, así como la creación, reproducción y transformación de imágenes, a todo lo cual se suman el tejido y la danza, entre otras creaciones.

1. De manera individual, los estudiantes indagan el origen de sus raíces preguntando a miembros de su familia por su lugar de nacimiento, así como por tradiciones y saberes relacionados con ese lugar: gastronomía, oficios, música tradicional, entre otros. Cada estudiante formula las preguntas que considere necesarias.
2. Cada estudiante presenta a sus compañeros una pequeña muestra que simbolice el saber o las tradiciones de los miembros de su familia (un objeto, una fotografía, una receta o la descripción de una técnica, entre otras). La presentación se basa en las siguientes preguntas:
 - ◆ ¿Qué es o qué representa?
 - ◆ ¿A qué región del país corresponde la muestra?
 - ◆ ¿Qué actividad, oficio o saber está relacionado con el objeto de la muestra?
 - ◆ ¿Quiénes suelen desarrollar esa actividad, oficio o saber?
 - ◆ ¿Cómo se aprende este conocimiento (actividad, oficio o saber)?
 - ◆ ¿Puede este conocimiento (actividad, oficio o saber) considerarse una tradición en la región de origen? ¿Por qué?
 - ◆ ¿Sigue vigente?
3. En el aula se dispone de un mapa de Colombia visible para todos. A medida que se va desarrollando la exposición, cada estudiante ubica su muestra en el lugar de Colombia que corresponda. Dependiendo de la escala del mapa, la ubicación puede ser aproximada.
4. Una vez finalice la exposición, los estudiantes promueven una reflexión en plenaria para responder a las preguntas e y f de investigación y reconocimiento. En este punto, los estudiantes llegan a acuerdos para responder las preguntas.
5. Finalmente, el docente escribe la pregunta en el tablero: ¿qué es “lo nuestro”? Para responder a esta pregunta, los estudiantes revisan el recorrido que hicieron en cada uno de los pasos de este capítulo, desde el momento en que identificaron la influencia académica del arte europeo en el siglo XIX de la temprana República hasta la reflexión sobre la existencia de saberes y artes populares que representan identidades regionales y locales.

	<p>Esta parte del ejercicio puede realizarse mediante un escrito analítico, teniendo en cuenta las presentaciones de los demás compañeros y la cartografía colectiva. La extensión del escrito debe ser sugerida por el docente. (HE) Para compartir los resultados, los estudiantes pueden leer segmentos de su trabajo en el aula.</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Comprender que la identidad nacional también se compone de la existencia simultánea de diversos saberes que provienen de regiones y tiempos diferentes.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>(HE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad del estudiante para reflexionar de manera crítica sobre la identidad nacional a partir de la integración de saberes tradicionales y creaciones populares.</p>





Capítulo 6

Resignificando el pasado:
visiones contemporáneas

Preguntas orientadoras para la lectura de la fuente:

- 1 ¿Cuál es el papel de los medios de comunicación en la construcción, difusión y resignificación de la historia?
- 2 ¿Qué es un producto cultural?
- 3 ¿Cómo se ha representado la historia de la Independencia en el arte moderno y contemporáneo?
- 4 ¿Qué estilos del arte contemporáneo caracterizan las representaciones de personajes de la Independencia?
- 5 ¿Cuál es el rol social del artista contemporáneo y cómo diferenciarlo del oficio de retratar de hace 200 años?
- 6 ¿Por qué algunos artistas contemporáneos han vuelto en sus representaciones sobre los temas de la Independencia?
- 7 ¿Para qué sacralizar un personaje o momento histórico mediante el arte?
- 8 ¿Por qué uno de los propósitos del arte contemporáneo es la desacralización de personajes, episodios y memorias de las representaciones del periodo de la Independencia?

- 9 ¿Cómo redefine al héroe el arte contemporáneo?
- 10 ¿Cuál es el lugar del estereotipo dentro del arte contemporáneo?
- 11 ¿Cuáles son las formas de reapropiación de la gráfica de los siglos XX y XXI en torno a las imágenes de héroes de la patria en el marco de las conmemoraciones nacionales?

En el año 2010 se completan 200 años de vida republicana iniciada con el proceso conocido como independencia. A lo largo de este tiempo se han construido lugares de memoria, se han conformado y reconfigurado mitos, se han construido episodios glorificados, periodos traumáticos, personajes heroicos y reinterpretaciones de la historia.

Los siglos XX y XXI con el desarrollo de los medios de comunicación han brindado la posibilidad de nuevos puntos de vista, nuevas interpretaciones de los procesos históricos fuera de los ámbitos académicos y especializados, con un mayor acceso, difusión y cobertura del conjunto de la sociedad. La publicidad, el diseño gráfico, el arte, la literatura, el cine y la televisión se han inspirado en los temas clásicos de la memoria de la Independencia para generar nuevos productos culturales.

Este último capítulo del libro pretende rescatar esas imágenes que han recreado el pasado y la memoria de la Independencia que nos llega hasta hoy.

Visiones del arte

Las generaciones de artistas modernos y contemporáneos, de críticos e historiadores del arte se han interesado por el estudio de las manifestaciones artísticas de la historia de nuestro país: culturas prehispánicas, colonia, costumbrismo, pintura académica, pintura moderna y las vanguardias. Las pinturas del siglo XIX que han representado la independencia también impactaron la memoria de una generación de artistas que creció sintiendo familiares estas obras, aunque ya estos artistas contemporáneos no hagan pintura de historia.

El siglo XX ha sentido una enorme atracción por la figura emblemática de Antonio Nariño,²⁸ uno de esos casos, es el del panameño radicado en Cartagena Enrique Grau (18 de diciembre de 1920 - 1 de abril de 2004), dibujante, pintor y escultor, que al lado de Fernando Botero y Alejandro Obregón era uno de los más reconocidos artistas de Colombia. Grau hará un homenaje al precursor de la independencia en la obra Nariño y los derechos del Hombre (fig. 1), donde se enaltece al prócer por la traducción y edición de los derechos del hombre, su versión se inspira en los grabados de José María Espinosa.



Imagen 1. Antonio Nariño y los Derechos del Hombre.

Fuente: Grau, E. (1983). Antonio Nariño y los Derechos del Hombre [Óleo sobre tela, 1.60 x 1.90 m.]. Palacio de Nariño. Recuperado de <http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero2004/images/p15f2m.jpg>, acceso 20 de febrero de 2009.

El otro nombre de la plástica colombiana es el de Beatriz González (1938), artista santandereana de Bucaramanga, discípula de Juan Antonio Roda y alumna de Carlos Rojas y Marta Traba (Calderón, 1988, p.13). Maestra en artes plásticas, historiadora del arte, investigadora y curadora del Museo Nacional. Además, una de las historiadoras del arte del siglo XIX colombiano más importantes.²⁹ Por eso no es de extrañar que como artista dedicara algunas de sus obras entre 1967 y 1988 a temáticas de iconos de la pintura del siglo XIX, donde se destacan Bolívar, Santander y Antonia Santos, principalmente (fig. 2-6).



²⁸ Por ejemplo muchos billetes con su efigie han circulado. En 1904 se creó el departamento de Nariño en homenaje al prócer. Dos municipios colombianos: uno en Cundinamarca y otro en Antioquia llevan su nombre, así como una localidad en Bogotá y múltiples instituciones educativas.





Imagen 2. Izquierda: Apuntes para la historia extensa No. 1. Derecha: Apuntes para la historia extensa No. 2.
Fuente: Izquierda: Apuntes para la historia extensa No. 1. Derecha: Apuntes para la historia extensa No. 2 [Esmalte sobre metal, 100 cm. (eje mayor) x 80cm (eje menor)]. (1967). Colección particular. Bogotá. En: González B. (1998). Beatriz González, una pintora de Provincia. Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.

²⁹ Esta parte dedicada a la maestra Beatriz González es un pequeño homenaje a su obra y al porte de sus investigaciones al conocimiento del arte del siglo XIX colombiano.



Imagen 3. Apuntes para la historia extensa, continuación.
Fuente: Apuntes para la historia extensa, continuación [Óleo sobre lienzo, 100 x 120 cm]. Colección particular, New York. En: González B. (1998). Beatriz González, una pintora de Provincia (p. 82). Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.

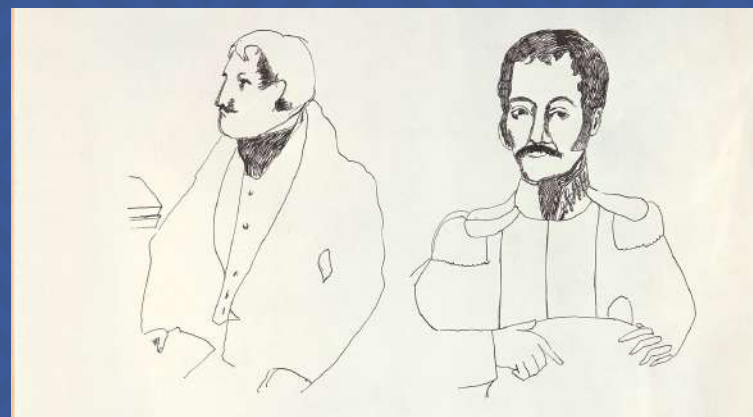


Imagen 4. Bocetos para la historia extensa.
Fuente: Bocetos para la historia extensa [Tinta sobre papel, 24 x 34 cm]. (1968). Propiedad de la artista. En: González B. (1998). Beatriz González, una pintora de Provincia (p. 85). Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.



Imagen 5. Antonia Santos.
Fuente: Antonia Santos [Esmalte sobre metal, diámetro: 80 cm]. Colección particular, Caracas. En: González B. (1998). Beatriz González, una pintora de Provincia (p. 94). Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.



Imagen 6. Bolívar a grandes rasgos.
Fuente: Bolívar a grandes rasgos [Óleo sobre lienzo, 70 x 80 cm]. (1976). Colección particular, Medellín. En: González B. (1998). Beatriz González, una pintora de Provincia (p. 120). Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.

Estas obras de González son pinturas depuradas donde predominan los colores fuertes y planos, que reinterpretan y apropian con un sutil humor pinturas de las primeras décadas del siglo XIX hechas por Pedro Figueroa y José María Espinosa sobre héroes y próceres de la independencia. La pintura de la santandereana, también se aproxima de cierta manera al arte pop y Kitsch en sus obras al reproducir el colorido de las vallas publicitarias, de los carteles estridentes, las estampas populares, los buses coloridos y los almanaques que abundan en tiendas y mercados de los pueblos (fig. 7-9). Marta Calderón explica lo Kitsch en la obra de González de la siguiente manera: ...lo que es Kitsch es la reproducción de los iconos de la “gran cultura universal” en láminas populares. Es una ingenua desmitificación de imágenes por su poder de tergiversar y neutralizar su significación; es un subproducto cultural, reducido y desarraigado... Si los almanaques extraen la obra pictórica de su contexto artístico para domesticarla, volverla inofensiva amparándose de su significación, Beatriz González realiza la operación inversa: reintegra la lámina nuevamente al campo artístico. La obra de Beatriz González no es Kitsch en sí misma, sino acerca del Kitsch. Un sutil mecanismo que invierte su sentido (Calderón, 1988, p. 15).



Imagen 7. Les Majesty.
Fuente: Les Majesty [Serigrafía, 80 x 50 cm]. (1974). En: González, B. (1998). Beatriz González, una pintora de Provincia (p. 115). Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.



Imagen 8. Izquierda: Bolívar amarillo. Centro: Bolívar Azul. Derecha: Bolívar Rojo.
Fuente: Bolívar amarillo. Bolívar Azul. Bolívar Rojo [Linóleo sobre papel japonés, 50 x 50 cm]. (1983). En: González, B. (1998). Beatriz González, una pintora de Provincia (p. 148). Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.



Imagen 9. Bolívar amarillo-azul-rojo.
Fuente: Bolívar amarillo-azul-rojo [Linóleo sobre tela, 50 x 30 cm]. (1988). En: González, B. (1998). Beatriz González, una pintora de Provincia (p. 148). Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.

La obra de Beatriz González se inspira en una tradición iconográfica vinculada a la “historia patria”, al costumbrismo político y a las noticias de prensa para buscar las posibilidades de la cursilería y el provincialismo de la vida nacional en una pintura plana y aparentemente elemental. Sobre la influencia Pop en la obra de Beatriz González, Marta Traba prefiere referirse a ella como artesana del pop.

Pero la impersonalidad voluntaria de los trabajos de Beatriz González no llega nunca a quedar bajo



el control de la técnica, como pasa con el “pop” norteamericano: no tiene ni su procedencia ni tampoco su destino, no procede de la civilización tecnológica ni se enreda con ella. Nace de su visión personal no dirigida, determinada solo por lo que cree debe ser la función del artista: “Ver a su alrededor y no incorporarse, con una mansedumbre que espanta, a lo que llega por todos los medios de comunicación”. Intenta, por consiguiente, representar lo que ve, al revés de los norteamericanos, que representan lo que los medios de comunicación les han obligado a ver. Mientras los norteamericanos crean una pintura “pop” a escala y con procedimientos industriales, Beatriz González actúa como un artesano del “pop”... En los primeros años de su trabajo, Beatriz González parece una incansable investigadora de lo cursi. Procedente de la provincia colombiana, -o sea del auténtico reino donde el criterio de conservación y de hipóstasis de lo trivial va incrustando todas las situaciones en un “Kitsch” natural, orgánico y verídico-recolecta con paciencia y ahínco de científica los elementos de la cursilería, a los que prefiere llamar desmedidos. En este sentido también es una auténtica pionera, que al descubrir un filón tan maravillosamente inextinguible, fue seguida con entusiasmo por los jóvenes rebeldes de la pintura colombiana quienes, aunque no lo acusen, deben ver en su obra su inmediato e inevitable antecedente (Traba, 1978, pp. 8-9).

Una particularidad de la obra de González son los soportes en que realiza sus pinturas con esmaltes

industriales, ya no son pintadas sobre lienzos, sino que sillas, camas, tocadores se vuelven sus mejores “telas” (fig. 10-11). En la obra Mutis por el foro pinta apropiadamente sobre una cama la muerte de Bolívar inspirada en el cuadro de La muerte del Libertador (1930) de Pedro Quijano. Los muebles no pierden su función original, sino que esa funcionalidad sirve para el sentido artístico que la artista les quiere dar a su obra.



Imagen 10. Mutis por el foro.

Fuente: Mutis por el foro [Esmalte sobre metal ensamblado en mueble metálico]. Colección particular, Medellín. En: González, B. (1998). Beatriz González, una pintora de Provincia (p. 106). Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.

Beatriz González comenta en una entrevista a Marta Traba sobre el uso de muebles y otros soportes diferentes a los convencionales para sus obras de arte:

Los muebles que hago son unas pinturas ceñidas en todo al arte tradicional, es decir, yo los realizo con pigmentos de color y con pinceles y represento algo que, aunque ya esté dado a través de fotografías o de reproducciones de obras de

arte, es al fin y al cabo, una representación, -una representación de una representación-. A estas pinturas les coloco un gran marco, con alusiones sensibles a la pintura que enmarcan. Grandes marcos, como en la colonia, como los altares-marcos. ¿Qué más quería tener por marco una Madonna de Rafael que un peinador cubista para reflejar su belleza? y Bolívar muerto, ¿no es mejor que repose en una cama? Si hago pintura tradicional en este momento, es porque pienso que dentro de todo este estado de irregularidad fascinante, todo es posible (Traba, 1973, p. 15).

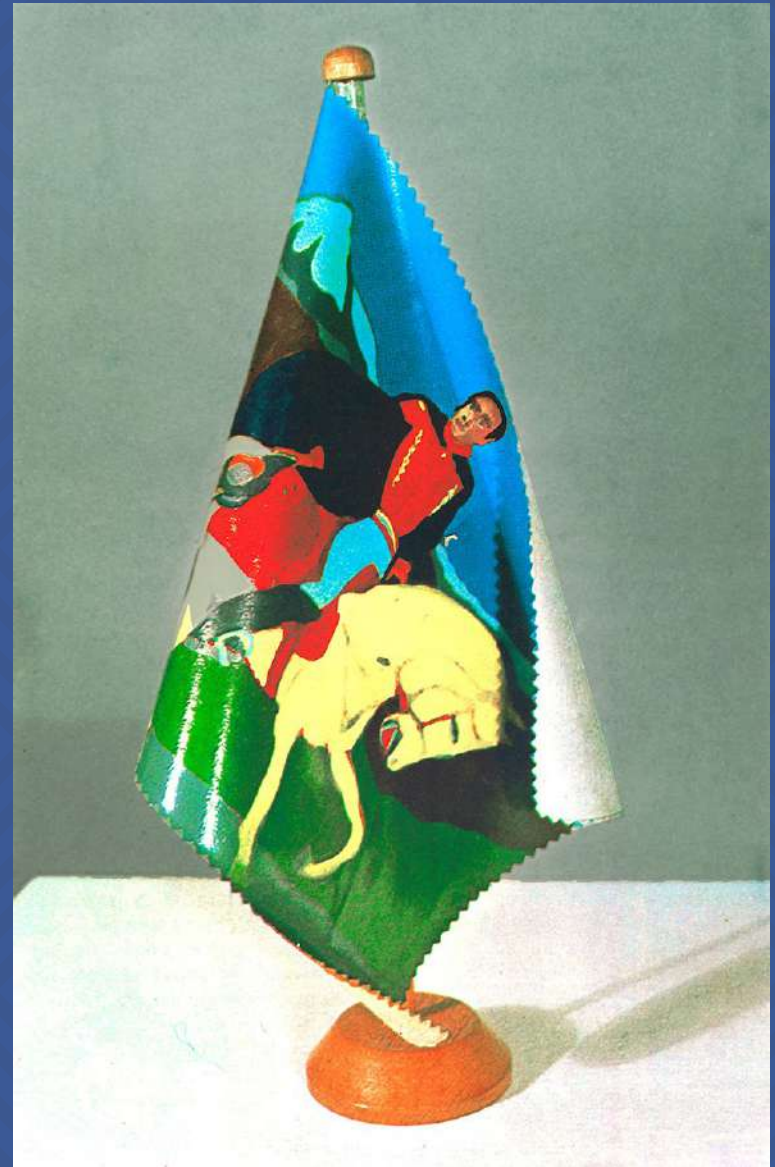


Imagen 11. Un Bolívar.

Fuente: Un Bolívar [Esmalte sobre hule, 30 x 30 x 10 cm]. (1976). Colección particular, Medellín. En: González B. (1998). Beatriz González, una pintora de Provincia (p. 120). Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.

Lejos de intentar emular una historia patriótica o un culto a la personalidad, la insistencia en las imágenes de los héroes con sus colores planos y chillones tienen un significado más desacralizador, de resistirse a falsas glorificaciones. Sus obras trivializan el tema heroico con un sutil humor, pero también la artista renueva la imagen a partir de rasgos más sintéticos y representativos, situándola en el presente y apropiándose de ella. Sobre los temas de héroes en la pintura de González Marta Traba comenta:

Examino a Bolívar atrapado en el óvalo brillante de caja de galletas que le impuso Beatriz González, mirando de soslayo con ojos irregulares, verdes tímidos, muy poco intrépidos, mientras sostiene entre dos torpes manos planas su bicornio y oculta una breve mueca de escepticismo bajo el bigotazo de “hippie”. Y siento que este Bolívar está más cerca de nosotros que nadie. Porque la solemnidad para entender la historia y conducir a la glorificación del héroe es una impostura fabricada por el siglo XIX, o más exactamente, por el neoclasicismo del siglo XIX, que encontró en América Latina la ansiosa receptividad de los países sin tradición cultural, necesitados de crear héroes a toda costa. Dondequiera que se practique, la manufactura de estereotipos para héroes es irresistible y fatigante; ya sea en la pintura de David petrificando en la grandilocuencia de los gestos todo lo que tocaba; ya sea en las películas norteamericanas de guerra, donde lo sobrehumano del héroe liquidando batallones enteros de enemigos, se hunde siempre en el estrepitoso ridículo... Hace un tiempo se habló del antihéroe, incluido en una oleada de “antitodo” que intentaba sacudir

hasta los cimientos los valores constituidos; hoy día, también el anti-héroe parece excesivo, porque al fin y al cabo es una postura, que termina por estereotiparse. Se prefiere una burla más fina, un cuestionamiento más sutil que consiste en mostrar la realidad tal cual es, librándola tanto de la desfiguración retórica como del atropello ultra-realista... El retrato del héroe no lo presenta ni marcial, ni exhortando a las multitudes, ni escudriñando el vacío, ni sentado en un solio cualquiera sino distraído, hurgándose una oreja; pero no hay que pensar, por esto, que se trata de la trivialización del héroe, de revolcarlo en un terreno de vulgaridades. No; se trata de demostrar que vivir simplemente resistiendo todas las falsas glorificaciones, reviste un carácter heroico (Traba, 1969, pp. 3-4).

Diseño, publicidad e ilustraciones

Los personajes históricos, principalmente los héroes, emblemas de la independencia, se convierten en protagonistas de la publicidad. Así Policarpa Salavarrieta, Antonio Nariño o Simón Bolívar descienden del altar de la patria a lo mundano de la gráfica publicitaria, los billetes, las cervezas, los panes, la repostería y los chocolates.

La gráfica del siglo XX y XXI en el contexto de las conmemoraciones nacionales se apropia de las imágenes de la heroína Policarpa Salavarrieta para reproducirla en ilustraciones y en billetes (fig. 12). Como nuestro actual billete de 10 mil pesos que tiene el rostro de “La Pola” basado en uno de los famosos retratos realizados por José María Espinosa en 1855 sobre la heroína, y es tal vez, la última representante de los próceres y héroes de la independencia, al lado del Francisco de Paula Santander de la nota de 2 mil pesos. Los temas políticos de las guerras de independencia han dado paso a representantes de la cultura del país como Jorge Isaacs en el billete de 50 mil, Julio Garavito en la nota de 20 mil y José Asunción Silva en el de 5 mil. La excepción es Jorge Eliécer Gaitán en el billete de mil pesos, un político liberal del siglo XX.



Imagen 12. Representación de Policarpa Salavarrieta en ilustraciones y billetes.

Una cerveza producida por Bavaria entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX se llama “La Pola”, por esta razón, no es gratuito escuchar en algunas regiones del país hablar de “pola” como sinónimo de cerveza. Con motivo del primer centenario de la independencia, Bavaria regaló un portavasos con la publicidad de la cerveza. Puede destacarse a la heroína de Guaduas de vestido largo sosteniendo la bandera y cubriéndose el pecho con parte de la misma. A su lado el escudo de Bogotá, la propaganda de la cerveza, la cebada y el lúpulo (fig. 13).

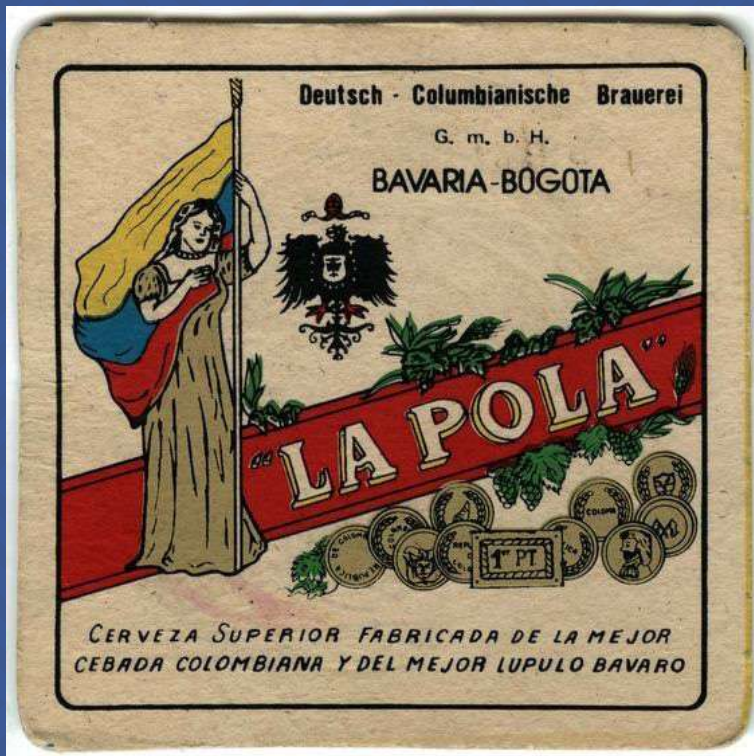


Imagen 13. Portavasos publicitario de la marca de cerveza La Pola. Fuente: Portavasos publicitario de la marca de cerveza La Pola [Tinta de impresión/cartón, 9 x 9 cm]. (1910). Deutsch Columbianische Brauerei G.m.b.H/ Bavaria-Bogotá. En: Museo Nacional (nro. de registro: 6595).

Antonio Nariño también será objeto de la publicidad, es el caso de la Panadería y Pastelería “El Arbolito”, que le hace un homenaje al precursor en el año 2008 colocando su efigie, las fechas del natalicio y muerte, y algunas de sus palabras. En el reverso se completa con un poema sobre la patria de Miguel Antonio Caro, haciendo además una alusión a la Academia Patriótica Antonio Nariño (fig. 14).

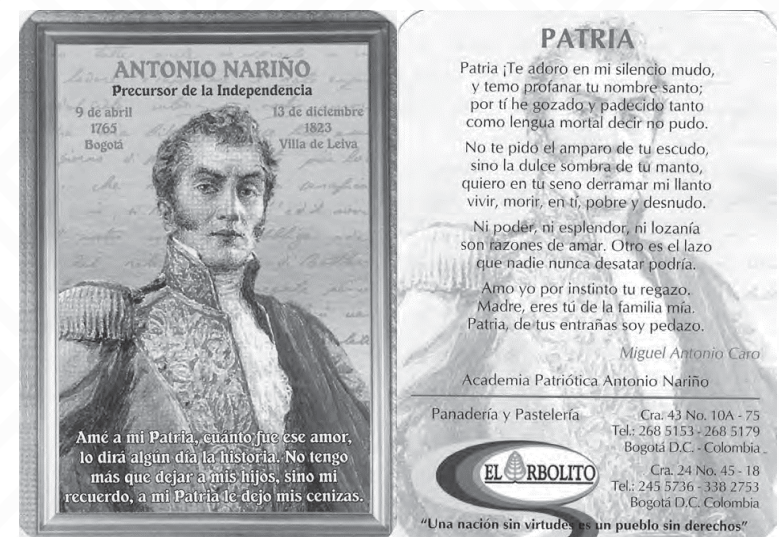


Imagen 14. Publicidad de la Panadería y pastelería El Arbolito. Verso: Retrato de Antonio Nariño de Ricardo Acevedo Bernal (1918). Anverso: Poema a la patria de Miguel Antonio Caro (Bogotá, 2008).

La empresa de repostería Cascabel para la publicidad de su producto hace una doble apropiación, por un lado retoma la imagen del Bolívar de Beatriz González, Apuntes para la Historia Extensa, continuación, que a su vez se había inspirado en uno de los retratos decimonónicos del Libertador realizados por José María Espinosa y por otro lado, al estilo

de la misma Beatriz González que realiza sus pinturas sobre objetos como camas y banderas, la publicidad de Cascabel estampará la pintura de la artista en una caja metálica (fig. 15).

Si el arte pop se caracterizaba por seleccionar objetos de la cultura popular y volverlos arte, la repostería Cascabel retoma el objeto artístico y lo devuelve a la cultura popular al incluirlo como publicidad y souvenir de sus productos.



Imagen 15. La repostería Cascabel usa la imagen y los colores del Bolívar hecho por Beatriz González para el empaque de su producto. Fuente: Colección Cascabel Pop. (2008). Beatriz González, Apuntes para la historia extensa, continuación [Caja metálica]. Fotografía de Yobenj Aucardo Chicangana-Bayona.

El pasado en el cine y la televisión

Los temas, escenarios y personajes de la historia de la independencia también inspirarían cortos, medias y largometrajes en el celuloide. En la Fundación Patrimonio Fílmico de Bogotá se conservan fragmentos de algunos documentales como La Procesión Cívica del 18 de julio realizada en 1915, como parte de la celebración de la independencia, producción Di Domenico Hermanos, infelizmente se conservan sólo 40 segundos. Otro documental fue el Centenario de Bolívar en Santa Marta y Venezuela hecha en 1930, que registra la ceremonia de la conmemoración del centenario de la muerte de Bolívar, con duración de 20 minutos, producción de Acevedo e Hijos.

También se hizo una película sobre la heroína santandereana Antonia Santos en 1944, dirigida por Miguel Joseph y Mayol y Gabriel Martínez llamada “Horizontes de Gloria” una reconstrucción histórica de los últimos años de la prócer que actuó desde el Socorro contra el yugo español. Antonia Santos aprovecha la situación económica de su familia para enfrentar sin tregua a los realistas, tiene una vida intensa y agitada, no exenta de romances y finalmente es fusilada en la plaza del pueblo como escarnio a los que la seguían (Moreno Gómez, 2006, p. 34). La película tenía una duración de 60 minutos, actualmente se conservan en la Fundación Patrimonio Fílmico 45 segundos.

En 1960 se exhibiría Antioquia Crisol de Libertad, bajo la dirección de Alejandro Kerk y guión de Humberto Wilches Vera, exaltando

la participación de Antioquia en la Campaña Libertadora y en diversas batallas. La película fue filmada e los mismos lugares donde ocurrieron los acontecimientos. Tenía una duración de 110 minutos (Moreno Gómez, 2006, p. 42).

De los productos para televisión contamos con la serie de los años 80's Revivamos Nuestra Historia y especialmente Crónica de una generación trágica dirigida por Jorge Alí Triana en 1993, cuenta en una serie de televisión seis crónicas sobre la historia de Colombia, que abarcan desde la revolución de los comuneros hasta la reconquista y la pacificación de 1816. Esta serie fue basada en un proyecto de Gabriel García Márquez, quien también escribiría una novela en 1989 sobre los últimos meses de la vida de Bolívar, despojándolo de su aura heroica, El General en su laberinto.

Bolívar en 35 mm

Dentro de los largometrajes que se han hecho con temas de la historia de la independencia de Colombia, Simón Bolívar es uno de los personajes más destacados. Entre ellos Bolívar el Héroe de Guillermo Rincón, animación colombiana realizada en el año 2003 y Bolívar soy Yo de Jorge Alí Triana, película en 35 mm de 2001.

Bolívar el Héroe, es un largometraje animado en estilo japonés (animé) dirigida al público infantil presenta la vida de Simón Bolívar vista por los ojos de un niño. Tiene una duración de 75 minutos, su estreno fue el 25 de Diciembre de 2003 (fig. 16).

El animado tiene situaciones y personajes de ficción, como el caso del antagonista y villano de la cinta, Tiránico, compañero de escuela de Bolívar que al final termina en el bando Realista y el héroe tiene que enfrentarlo en un duelo final en los campos de la batalla de Boyacá. Otro personaje será Américo un esclavo con ansias de libertad que muere bajo la espada de Tiránico.

Bolívar el Héroe es un producto pop que rescata la figura heroica y mítica de Bolívar al estilo de las historias épicas y nacionalistas del siglo XIX, pero con ingredientes contemporáneos globales, que enfatizan la acción, las luchas, la división maniquea entre buenos y malos y el ropaje del estilo animé que lo hace un ejemplo de apropiación bastante particular (fig. 17).

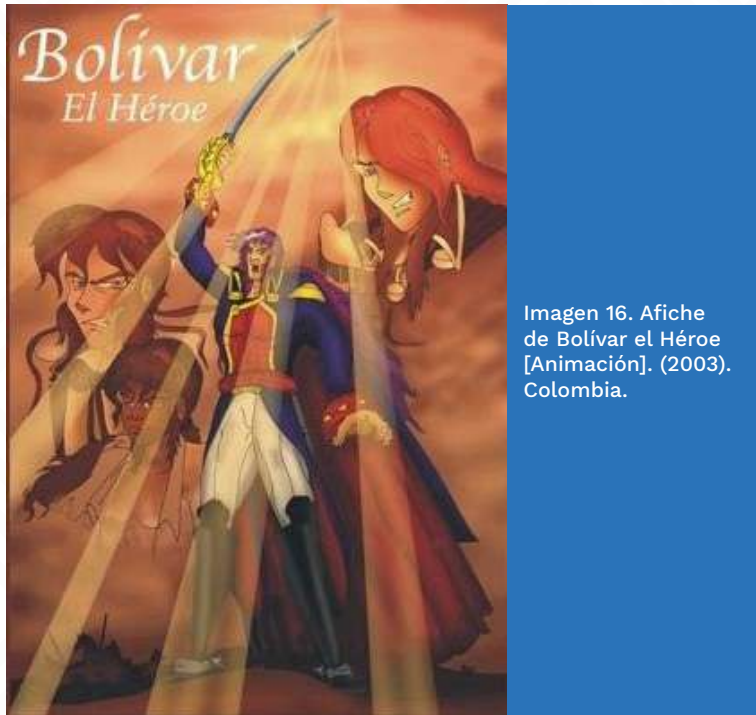


Imagen 16. Afiche de Bolívar el Héroe [Animación]. (2003). Colombia.



Imagen 17. Fotogramas. Bolívar el Héroe [Animación]. (2003). Colombia.

Bolívar soy yo es una película de humor negro y crítica social que cuenta la historia de Santiago Miranda (Robinson Díaz), un actor que interpreta a Simón Bolívar en una famosa telenovela, que al no estar de acuerdo con la muerte de su personaje se rebela y desea reescribir los episodios restantes siendo fiel a la visión y sueños del Libertador. Santiago Miranda entre delirio y cordura decide resucitar el proyecto de Bolívar la “Gran Colombia”, unificando cinco países y reconstruyendo una región con casi doscientos años de guerra civil. Envuelto en sus delirios quiere provocar la revolución y para eso acaba secuestrando al presidente de la república frente a los ojos del mundo, para forzar la cumbre de todas las naciones “Bolivarianas” (fig. 18 y 19).



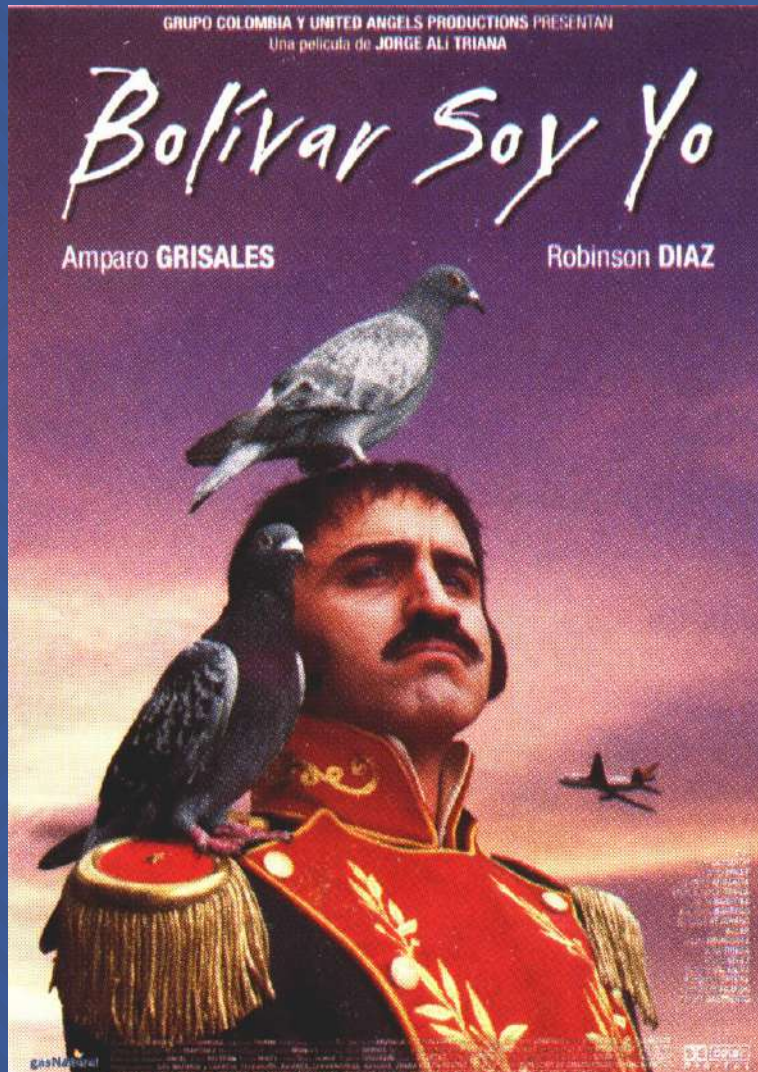


Imagen 18. Afiche de Bolívar soy Yo.
Fuente: Productora: United Angels Productions y Grupo Colombia Colombia. (2001). Recuperado de: http://historiadelatinoamerica.blogspot.com/2008_06_01_archive.html, acceso 20 de febrero de 2009.



Imagen 19. Fotografías de producción Bolívar soy yo.
Fuente: Productora United Angels Productions y Grupo Colombia. (2001). Colombia. Recuperado de: http://historiadelatinoamerica.blogspot.com/2008_06_01_archive.html, acceso 20 de febrero de 2009.

La película sobre un actor que protagonizaba una serie televisiva sobre el libertador es curiosa, ya que el mismo director Jorge Alí Triana condujo hace más de veinte años una serie sobre Simón Bolívar y otros personajes históricos “revivamos nuestra historia”. El crítico de Cine Oswaldo Osorio hace una interesante reflexión sobre la imagen de Bolívar y la Colombia del S. XXI:

Y es que el personaje de Bolívar tiene muchas connotaciones: esos viejos ideales, ese nuevo país que todos quieren construir o esa historia que no ha podido absolvernos; además es también un símbolo, de una gloria nacional más idealizada que merecida, de ese líder que siempre nos ha faltado y de la libertad (aunque los historiadores dicen que lo de aquella época no fue una liberación sino un cambio de dueños). Ni hablar de su asociación inmediata con palabras tan vacías y manoseadas en Colombia como patria, nación o justicia. Por todo esto, Bolívar para los colombianos todavía significa mucho, a pesar de que ya no sobrevive su imagen en ningún billete ni moneda. De ahí que en la película de Jorge Alí Triana lo vemos como depositario de toda esa esperanza de un pueblo sin tierra ni pan, de un pueblo desesperado, pero tanto, que se conforma con un remedo mediático, con un pobre actor confundido y agrandado. Incluso el presidente mismo, que con el oportunismo característico del poder y la política trata de sacar provecho de ese símbolo, en el fondo también está movido por la esperanza y el idealismo. De igual manera, los medios quieren sacar tajada del símbolo, explotándolo y manipulándolo, aunque son los únicos que no abrigan esa esperanza, porque la

mezquindad e inmoralidad el rating no se los permite (Osorio, 2002, p. 1).

La crítica principal de la película se refiere al caos que vive el país, su violencia, desorden, confusión, su falta de gobierno y principalmente la intolerancia entre los mismos colombianos.

Bolívar al igual que otros héroes de la independencia continúan siendo emblemas que son apropiados y reinterpretados para causas políticas y sociales en nuestro mundo contemporáneo y aún como vínculo de identidad, legitimidad y de una historia común entre los pueblos andinos de Suramérica (fig. 20-23).



Imagen20.
Manifestante vestido de Bolívar protesta frente a la policía. Fuente: Manifestante vestido de Bolívar protesta frente a la policía. (2005). Recuperado de: <http://realydad.blogdiario.com/img/SimonBolívar.jpg>, acceso 12 de marzo de 2009.



Imagen 21. El presidente de Colombia Álvaro Uribe gesticula junto a un cuadro del libertador Simón Bolívar, pintado por Ricardo Acevedo Bernal.
Fuente: El pais.com (2008, julio 16). Bogotá/Madrid. Recuperado de: http://www.elpais.com/recorte/20080716elpepunac_18/LCO340/les/uso_logo_Cruz_Roja_rescate. Jpg, acceso 12 de marzo de 2009.



Imagen 22. El presidente Hugo Chávez de Venezuela sentado frente a una pintura de Simón Bolívar.
Fuente: participacion.abc. (2008, diciembre 3). Recuperado de: http://participacion.abc.es/myfiles/archivodeindias/Chavez_posa_Bolivar.jpg, acceso 12 de marzo de 2009.



Imagen 23. El presidente Hugo Chávez (i) dona un cuadro de Simón Bolívar a su homólogo Álvaro Uribe. Centro Paraguana, Venezuela.
Fuente: El Universo. (2008, sábado 12 de julio). Recuperado de: <http://www.eluniverso.com/2008/07/12/0001/14/files/uribe12-07-082500.jpg>, acceso 12 de marzo de 2009.

¿Qué se debe hacer frente a los mitos? Se preguntaba el historiador Ricardo García Cárcel, sus opciones eran dos, primero, dejar los mitos en los museos como objetos históricos del pasado o segundo, transferirlos al presente convirtiéndolos en armas políticas, explotando el sectarismo ideológico que esconden:

El imaginario colectivo ha condicionado demasiado la memoria. Los mitos, en su doble versión, de referentes emocionales con capacidad de movilización o adhesión colectiva y de distorsiones interesadas de la realidad histórica, no son inocentes, nunca han sido inocentes. Detrás de cada mito se esconden opciones ideológicas diversas. Por otra parte, los mitos tienen vidas largas y trayectorias guadianescas. Nacen, se desarrollan, crecen, resucitan, se reproducen en otros. Hay que

empezar por distinguir lo que es la construcción de los mismos, de su instrumentalización política. La manufactura y los usos públicos y privados de la misma. Los móviles de la creación de los mitos y los de su manipulación política son distintos... (García Cárcel, 2008, p. 25).

Pero estos mitos tienen sus dinámicas propias según los grupos sociales que se los apropian. El siglo XX y XXI ha resignificado la memoria visual de la independencia, es decir, por medio del cine, la televisión, el diseño y el arte a esta memoria se le ha vuelto a dar significado, darle nuevo nombre, darle un nuevo uso, recrearlo, renombrarlo y rebautizarlo eso han hecho los medios gráficos y de comunicación con el pasado. De la misma forma que los artistas de las vanguardias durante la primera mitad del siglo XX, bajaron a la obra de arte de su altar o pedestal, la desacralizaron para demostrar que eran objetos materiales; así los artistas contemporáneos, los escritores, los diseñadores han desacralizado los mitos decimonónicos sobre la independencia y los héroes, se han apropiado de ellos, los han acercado a la sociedad, los han actualizado y vuelto populares y les han dado nuevos ropajes, nuevas lecturas y nuevos significados.

Recomendación

Esta fuente puede utilizarse por los maestros para desarrollar los pensamientos histórico, crítico y social de los estudiantes; por ejemplo, mediante ejercicios que los lleven a:

PH

Reflexionar acerca de la transformación que han tenido los conceptos de identidad y nación en los últimos 200 años y cómo el arte representa estos cambios, particularmente, en el periodo contemporáneo.

PC

Evaluar la relación que existe entre el papel que desde hace 200 años ha cumplido el arte frente a la representación de símbolos de identidad nacional y la manera en que los estudiantes conciben algunos de estos símbolos desde la mirada que tienen del país. Se puede trabajar desde símbolos de identidad, como paisajes, héroes, escudos, banderas, entre otros.

PS

Analizar cómo la ciudadanía se ha apropiado de algunos símbolos de la nación y cómo el arte se ha apropiado de las estéticas de la ciudadanía. Estas relaciones permiten entender la creación de nuevos estilos artísticos basados en la estética popular y en el uso utilitario que da un nuevo sentido a las imágenes nacionales.

PS

Comprender el papel de los medios de comunicación, la publicidad, el arte contemporáneo, el cine y las nuevas tecnologías como creadores de nuevas narrativas sobre la historia y como dispositivos para la activación de la memoria social.

Estrategia didáctica

Paso 0: programa mi tema



Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Resignificaciones artísticas y ciudadanas contemporáneas de los símbolos de la nación.
Objetivo de enseñanza	Identificar los medios a partir de los cuales las sociedades observan, reflexionan y resignifican los símbolos de la nación.
Habilidades por desarrollar	Interpretar Discutir
Pregunta general	¿Cómo transitar del proceso de creación de símbolos de identidad de los artistas a la participación de la ciudadanía en los procesos creativos que plantean nuevas formas de plasmar y entender la nación?

Paso 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema a abordar y así poder planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	Crear y repensar las imágenes de la identidad nacional: nuevas ideas, medios y actores para transitar del arte a las creaciones ciudadanas.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Crítico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<p>a. ¿Qué diferencia hay entre la forma de representar los elementos constitutivos de la identidad de Colombia en la actualidad y la forma en que se hacía en el siglo XIX?</p> <p>b. ¿Por qué en el presente se crean y replantean las imágenes que representan la identidad de la nación?</p> <p>c. ¿Qué ideas sobre la nación en la actualidad pueden llevar a que un artista o un ciudadano cree y replantee las imágenes que en el pasado representaron la identidad nacional?</p> <p>d. ¿Qué relación puede tener la historia y sus conflictos sociales con el cambio de estilo de las imágenes que representan la identidad de la nación?</p> <p>e. ¿Qué conceptos, técnicas e ideas para representar los símbolos de la nación se cuestionan cuando artistas y ciudadanos modifican el estilo de aquellas imágenes que fueron creadas hace 200 años?</p> <p>f. ¿Desde el contexto cultural de cada estudiante, qué situaciones, costumbres, lugares, oficios y personajes del presente identifican a los jóvenes con la nación colombiana?</p>

Actividad sugerida

1. En grupos de cinco integrantes, los estudiantes observan con atención las pinturas de Beatriz González. A partir de su observación, reflexionan y entre todos responden las preguntas de exploración y reconocimiento.
 2. Para responder a la pregunta f, en grupo, los estudiantes escogen uno de los aspectos que tomaron en cuenta para responder a la pregunta 5. En este punto, el grupo crea una imagen para representar el aspecto escogido. Para esto pueden utilizar recortes, papeles de colores y todos los materiales que tengan a mano. (CE)
 3. En plenaria, los estudiantes comparten una a una sus respuestas de acuerdo con el intercambio de puntos de vista sostenidos en cada grupo. Para esto, cada grupo asigna un vocero.
 4. Como actividad de cierre, cada grupo expone su representación y retoma las imágenes de Beatriz González, sugeridas en el ejercicio, para analizar aspectos de su pintura a partir de la experiencia del trabajo en grupo. En este punto, los expositores desarrollan su trabajo teniendo en cuenta las siguientes preguntas: (CE) (HE)
- ◆ ¿Por qué razón el grupo escogió el aspecto representado?
 - ◆ ¿Cómo se representa la identidad cultural de los miembros del grupo en la representación que exponen? La respuesta puede estar en el uso de los materiales o el diseño del objeto. Es importante tener en cuenta que la identidad cultural no solo está dada por la procedencia étnica o el lugar de nacimiento; los estudiantes también pueden plasmar su afinidad por estéticas y gustos compartidos desde su identidad de jóvenes, como forma de explorar lo que culturalmente los constituye. (CE) (HE)
 - ◆ ¿Qué aspecto de la identidad nacional representa Beatriz González en sus imágenes? ¿Qué aspecto de su identidad como pintora representa Beatriz González en sus imágenes? Para responder a estas preguntas, pueden observarse otras imágenes del capítulo e investigar una biografía de la artista colombiana. (HE)

Habilidad por evaluar

Habilidad para analizar y comprender que la diversidad cultural y las creaciones artísticas tienen la capacidad de representar identidades colectivas de la nación e identidades individuales a partir de la expresión del artista.

Recomendación para evaluar

(CE) En este momento, los estudiantes pueden evaluar la habilidad de sus compañeros para sintetizar y exponer el análisis abordado de manera grupal en torno a las imágenes que representan la identidad de la nación.

(HE) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de los estudiantes para observar, analizar críticamente y exponer sus ideas en torno a la identidad de la nación y sus formas de representación.

Paso 2: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que serán validadas o descartadas según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	Analizar las imágenes que representan a la nación para que puedan ser objeto de estudio e intervención
Tipos de pensamiento por fortalecer	Crítico Histórico
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué significa resignificar desde el punto de vista del arte? ◆ ¿Qué se puede resignificar en el arte? ◆ ¿Cuál es la importancia de resignificar el arte? ◆ ¿En el caso de la pintora Beatriz Gonzáles, cuál es el manejo que da a la iconografía sobre la Independencia? ◆ ¿Teniendo en cuenta que cada pintor pertenece a una época distinta, cuáles son las diferencias que pueden encontrarse entre la interpretación que hace el pintor José María Espinoza en el siglo XIX y la pintora Beatriz González en el siglo XX sobre la imagen del libertador Simón Bolívar?

Actividad sugerida

Objetivo: los estudiantes reflexionan acerca de cómo las imágenes que representaron a la nación en el pasado pueden ser un objeto de estudio en el presente.

En esta actividad, los estudiantes desarrollan un trabajo de escritura argumentativa o ensayo basado en la siguiente pregunta: ¿Cómo el arte pasó de la pintura de héroes a resignificar aquellas imágenes que representaron y aún siguen representando la nación?

(HE2) La manera de llegar a esta respuesta será mediante el desarrollo de las preguntas de investigación y evaluación que pueden solucionarse en los siguientes pasos. El trabajo es individual, pero los estudiantes pueden dialogar para intercambiar puntos de vista. A continuación, se brindan algunos elementos para orientar el proceso de escritura que realizarán los estudiantes.

1. Para responder a cada pregunta, los estudiantes pueden revisar todo el capítulo. También pueden retomar lo trabajado en los capítulos anteriores e indagar información en otras fuentes impresas y digitales.

2. Los estudiantes responden a las preguntas 1, 2 y 3 mediante la investigación del concepto resignificar desde el punto de vista del arte. La fuente de información es la revisión del presente capítulo. Complementan su trabajo con la visualización del video a continuación (Hold your horses, 2020), en el que de manera creativa y resignificante aborda el concepto sugerido para el análisis: (HE1)

3. Para responder a las preguntas de investigación 4 y 5, los estudiantes consultan el capítulo 6 “Resignificando el pasado: visiones contemporáneas de la Independencia” y el capítulo 3 “Del paisaje a la batalla”. Los estudiantes pueden dar ejemplos a partir de las imágenes incorporadas en el presente libro y complementar con otras imágenes que investiguen en diferentes fuentes. (HE1)

Hold your horses [Archivo de video. Adaptación de 70 Million]. (16 de Diciembre de 2020). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8HbNxjr1eSo>



Hold your horses [Archivo de video. Adaptación de 70 Million]. (16 de Diciembre de 2020). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8HbNxr1eSo>

4. En mesa redonda se retoman las respuestas a las preguntas con el propósito de hacer una puesta en común y, a partir de ella, plantear conclusiones.
5. Las fuentes adicionales que se utilicen deben estar referenciadas mediante el sistema de la APA.

Habilidad por evaluar

Investigar, inferir y redactar un escrito argumentativo acerca del proceso que conduce a la resignificación de las imágenes de identidad de la nación.

Recomendación para evaluar

(HE1) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad de los estudiantes para buscar información en fuentes que den respuesta a los interrogantes planteados.
(HE2) En el trabajo de escritura, el docente puede evaluar la habilidad argumentativa de los estudiantes.

Paso 3: proceso de interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

Tema	El arte Kitsch como forma contemporánea de resignificación popular de las imágenes que han representado a la nación en el pasado.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Crítico Social
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué es el arte Kitsch? ◆ ¿En qué se diferencia el arte popular del arte académico? ◆ ¿Por qué se usan y transforman las imágenes que representan a la nación? ◆ ¿Cómo aportan los medios de comunicación a la reelaboración que hace la ciudadanía de las imágenes que representan a la nación? ◆ ¿Qué papel cumplen el medio, la forma y los materiales que se utilizan al momento de resignificar una imagen que representa a la nación y a sus personajes? ◆ ¿Qué posibilidades pueden brindar el cine de ficción, el cine animado o los videojuegos para resignificar las narraciones de la historia que han formado nuestra idea de la nación?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: conocer el impacto de la resignificación de las imágenes que representan el proceso de independencia en el arte Kitsch y en las formas de apropiación de la ciudadanía.</p> <p>1. Se sugiere comenzar por observar las imágenes del capítulo que tienen relevancia desde el estilo Kitsch.</p> <p>1. Después de ver las imágenes, los estudiantes leen con atención el texto La Independencia en el arte y el arte en la Independencia del capítulo 6 o el fragmento que sea asignado por el docente. A partir de la lectura, los estudiantes responden las preguntas de investigación. La actividad puede ser asignada de manera individual o grupal. (HE1)</p>

	<p>2. En grupos de tres integrantes, los estudiantes crean un anuncio publicitario que tome como base un símbolo de la nación (pintura, escultura, objeto, himno, colores de la bandera, entre otros). Este anuncio debe cumplir con el requisito de formular un cuestionamiento fundamentado en evidencias y argumentos —planteados a lo largo del capítulo— acerca de lo que el símbolo escogido representa. La creación debe tener elementos del estilo Kitsch.</p> <p>3. Para crear su anuncio, los estudiantes despliegan un uso creativo de los medios a su disposición: pueden elaborar desde un afiche utilizando diferentes materiales hasta un video o una cuña radial, apropiándose de la tecnología.</p> <p>4. Cada grupo expone su trabajo y reflexiona en el aula sobre el proceso de creación de la pieza, las razones por las que escogió su símbolo y el cuestionamiento que se hace al respecto. (HE2) (CE)</p>
Habilidad por evaluar	Identificar elementos (ideas o símbolos) que planteen sentidos a la sociedad del presente y a la historia a partir de la pieza resignificada.
Recomendación para evaluar	<p>(HE1) En este punto, el docente puede evaluar la habilidad para contextualizar cómo y por qué una parte del arte contemporáneo ha resignificado las imágenes que representan a la nación.</p> <p>(HE2) En esta actividad, el docente puede evaluar la habilidad para crear una pieza que resignifique un símbolo de la nación a partir del cuestionamiento a la sociedad del presente y a la historia.</p> <p>(CE) En este punto, los estudiantes pueden evaluar la habilidad de sus compañeros para crear una pieza que resignifique un símbolo de la nación a partir del pensamiento crítico que involucre la historia.</p>

Paso 4: proceso de proyección ciudadana

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	Nuevos usos y significados de las imágenes que identificaron a la nación en el siglo XIX
Tipos de pensamiento por fortalecer	Crítico Histórico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué objeto, persona, lugar o costumbre representa a la nación colombiana en la actualidad, desde el punto de vista de cada estudiante? Escoger una obra artística que represente uno de los parámetros que plantea la pregunta. ◆ ¿Cuáles son las principales características iconográficas de la obra escogida? ◆ ¿Qué ideas sobre la nación, los ciudadanos o el Estado considera que transmite la obra escogida? ◆ ¿Desde la perspectiva de cada estudiante, qué relación existe entre las ideas que él establece a partir de la obra escogida y la forma en que actualmente percibe la nación y el Estado? ◆ ¿Si con respecto a la pregunta anterior no se encuentran puntos en común, cómo puede explicarse esta ruptura entre el presente y el pasado? ◆ ¿Cómo puede representarse el encuentro y el desencuentro de ideas entre el pasado y el presente desde la obra de arte escogida?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: los estudiantes observarán las obras artísticas teniendo en cuenta el mensaje que estas transmiten.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes se organizan en grupos de tres personas. 2. Abordan una búsqueda en fuentes iconográficas para escoger una imagen de un objeto, persona, lugar o costumbre que para ellos represente la nación colombiana en la actualidad.

Para investigar y seleccionar una fuente iconográfica, pueden acceder a los siguientes sitios:

- Colección de arte del Banco de la República <https://www.banrepultural.org/coleccion-de-arte/artista>
- Museo Nacional de Colombia
<http://www.museonacional.gov.co/exposiciones/Paginas/default.asp>
- Museo de la Independencia – Casa del Florero
<http://www.museoindependencia.gov.co/exposicion/Paginas/default.aspx>

Si no se tiene acceso a recursos virtuales, los estudiantes pueden usar una imagen de fuentes impresas o una de las que forman parte de este texto.

3. Los estudiantes imprimen la obra escogida en una hoja tamaño carta; si no se cuenta con el recurso de impresión, los equipos pueden dibujar la imagen. La imagen lograda puede solo dar forma a la silueta de los personajes y de los contenidos básicos; lo importante es reunir en el dibujo la temática y no reproducirla en su totalidad.

4. Cada grupo responde las preguntas de exploración y reconocimiento. Las respuestas deben registrarse en un cuaderno o en hojas.

5. En el aula, ayudados por recortes, pinturas, colores y todos los materiales que tengan a su disposición, los estudiantes intervienen la obra. El principio de intervención son sus respuestas a las tres últimas preguntas de exploración, en las cuales los estudiantes identifican las relaciones entre pasado y presente, analizando cómo en las imágenes escogidas se presenta la idea de Estado y de nación. Si estos dos conceptos no son claros, el estudiante puede acudir al diccionario. Pueden transformar también todos los detalles de la obra.

6. El resultado es una intervención que da cuenta de la evaluación crítica efectuada por cada grupo en torno al mensaje que inicialmente transmitía la obra. Esta intervención puede contener una propuesta de nuevos símbolos que representen la nación según los principios planteados por la Constitución Política de Colombia en sus artículos 1 y 7:

Artículo 1. Colombia es un estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

	<p>Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.</p> <p>7. En este punto, los estudiantes pueden crear su propia galería de arte, ya que la actividad de cierre es el comentario a la obra. Esta la cumple un grupo diferente del que desarrolló cada trabajo. Los estudiantes evalúan el trabajo de sus compañeros a partir de su habilidad para evaluar la imagen original y proponer nuevos símbolos de identidad nacional de acuerdo con el presente. Cada grupo debe contar con una versión impresa o digital de la fuente para que sus compañeros puedan emprender el recorrido y respectivo análisis visual. (CE1) (CE2) (CE3)</p>
Habilidad por evaluar	<p>Identificar, examinar y proponer símbolos que representen las ideas actuales sobre identidad nacional a partir de la fuente visual escogida y la intervención realizada.</p>
Recomendación para evaluar	<p>(CE1) En este punto, los estudiantes pueden evaluar la habilidad de cada equipo para abordar una lectura de imágenes, identificando lo que esta quiere representar desde el uso de símbolos y otros asuntos que son claves para interpretar una obra.</p> <p>(CE2) En este punto, los estudiantes pueden evaluar la habilidad de cada equipo para examinar rupturas y continuidades de las ideas y símbolos identificadas en la fuente, que representan la identidad nacional.</p> <p>(CE3) En este punto, los estudiantes pueden evaluar la habilidad de cada equipo para proponer nuevos símbolos que den cuenta de la identidad nacional, mediante el ejercicio de intervención de la fuente.</p>

Referencias

Acevedo, E. (2001). Entre la Tradición Alegórica y la Narrativa Factual. En: Los Pinceles de la Historia. De la Patria Criolla a la Nación Mexicana 1750-1860 (pp. 114-151). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Agencia EFE. (2020, septiembre 17). Indígenas tumban la estatua de un conquistador español en el suroeste de Colombia. España: Agencia EFE. Recuperado de <https://www.efe.com/efe/espana/cultura/indigenas-tumban-la-estatua-de-un-conquistador-espanol-en-el-suroeste-colombia/10005-4344769#:~:text=Ind%C3%ADgenas%20de%20la%20comunidad%20Misak,y%20esclavizados%20por%20las%20%C3%A9lites%22>.

Almeida, J. (2003). A árvore da liberdade e a força. En J. Almeida, O. Cabrera, Z. Cortés y M. T. Zavala (Org.). Cenários Caribenhos (pp. 73-100). Brasília, Brasil: Paralelo 15.

Álvarez Guerrero, R. (1995). Policarpa, ¿Una heroína...genio? Bogotá, Colombia: Editorial de Cundinamarca Antonio Nariño.

Artistas alemanes en Latinoamérica. Pintores y naturalistas del siglo XIX ilustran un continente. (1978). Berlín, Alemania: Instituto Ibero-Americano Patrimonio Cultural Prusiano.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá, Colombia: Corte Constitucional/Consejo Superior de la Judicatura.

Banco de la República. (2021). Nueva familia de monedas. Recuperado de <https://www.banrep.gov.co/es/diversidad-monedas#:~:text=Las%20nuevas%20monedas%20se%20dise%C3%B1aron,de%20la%20fauna%20y%20flora>

Barney-Cabrera, E. (1960). Geografía del Arte en Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional.

_____. (1975). Manifestaciones artísticas en tiempos revueltos. En: Historia del Arte Colombiano. Volumen IX (pp. 1221-1264). Bogotá, Colombia: Salvat.

_____. (1977, agosto-octubre). Las Batallas y los héroes de Espinosa. Arte en Colombia, (5), 62-64.

Barrera Orrego, H. (2008). José María Córdova: entre la Historia y la Fábula (Selección de estampas, prólogo y notas. 2.a Edición). Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Barriga del Diestro, F. (2002, abril-junio). Heráldica y silografía en la Independencia y en la República de Colombia. Boletín de historia y antigüedades, 89(817), 261-314.

Burke, P. (2001). Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico. Barcelona, España: Editorial Crítica.

Caballero, J. M. (1986). Diario de la Patria Boba. Bogotá, Colombia: Editorial Incunables.

Calderón, C. (2004, febrero). La pintura de Historia en Colombia. Revista Credencial Historia, (170). Recuperado de: www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/cred.htm, acceso 1 de marzo de 2009.

Calderón, M., Ponce de León, C., Traba, M. y otros. (1988). Beatriz González. Una pintora de Provincia. Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.

Calderón Schrader, C. (2001). La pintura histórica en Colombia. Boletín de Historia y Antigüedades, LXXXVIII(814), 627-657.

Calderón, M. (1988). Introducción. En: M. Calderón, C. Ponce de León, M. Traba y otros. Beatriz González. Una pintora de Provincia (pp. 9-11). Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.

Canclini, N. (1989). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo.

Cano, A. (2005). Hacia el Bicentenario: Una mirada a la celebración del Centenario de la Independencia de Colombia (1910). Historias. Boletín de la Asociación Colombiana de Historiadores, 11-114.

Carrera Damas, G. (2000, abril). La República de Colombia y el nacimiento del proyecto americano de Bolívar. Revista Credencial Historia. Colombia y Venezuela. (124), 3-8.

Castro, B. (1996, enero). Policarpa Salavarrieta, Guaduas celebra este mes el bicentenario del nacimiento de la Pola. Heroína por excelencia de la República. Revista Credencial Historia, (73). Recuperado de: <http://www.banrep.gov.co/blaavirtual/revistas/credencial/enero1996/ener2.htm>, recuperado en 20 de marzo de 2009.

Cataño, G. (2018). La Nueva Historia y sus predecesores. Revista de Economía Institucional. 20(39), 119-158.

Ceballos, D. L. Iconografía y guerras civiles en la Colombia del siglo XIX: una mirada a la representación. (2005). En: L. J. Ortiz Mesa et al. Ganarse el cielo defendiendo la religión: Guerras civiles en Colombia, 1840-1902. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Colección de pintura. Museo Nacional de Colombia. (2004). Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.

Cordoliani, S. y Maggi, M. E. (2002). Simón Bolívar. Un relato ilustrado. Caracas, Venezuela: Editorial CEC, SA.

Cortazar, R. (1938). Monumentos, Estatuas, bustos, medallones e inscripciones existentes en Bogotá en 1938. Bogotá, Colombia: Editorial Selecta.

Chicangana-Bayona, Y. A. (2008). Héroes, alegorías y batallas 1819-1880. Una tipología de pinturas sobre la independencia. En: R. Ramírez, S. González y Y. A. Chicangana-Bayona. Historia, trabajo, sociedad y cultura. Ensayos interdisciplinarios Vol. 1. (pp.13-32). Medellín, Colombia: La Carreta Editores.

_____. (2008, julio-diciembre). El nacimiento del Caníbal: Un debate conceptual. Revista Historia Crítica, (36), 150-173.

Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. (2020, septiembre 17). Comunicado de autoridades indígenas sobre el juicio popular a Sebastián de Belalcazar. Colombia: Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. Recuperado de <https://www.justiciaypazcolombia.com/comunicado-de-autoridades-indigenas-sobre-el-juicio-popular-a-sebastian-de-belalcazar/>

De Certeau, M. (2006). La escritura de la Historia. México: Universidad Iberoamericana.

Earle, R. (2007). La iconografía de la Independencia en la Nueva Granada. En: Memorias del VII Simposio sobre la Historia de Cartagena: La Ciudad en la época de la Independencia 1808-1821 (p. 30). [CD-ROM]. Cartagena.

Espinosa, J. M. (1936). Memorias de un Abanderado. Bogotá, Colombia: Editorial Minerva S.A. (1876).

_____. (1971). Memorias de un Abanderado. Recuerdos de la patria Boba 1810-1819. Bogotá, Colombia: Biblioteca Banco Popular. (1876).

_____. (1997). Memorias de un Abanderado (Volumen X). Bogotá, Colombia: Colseguros (1876).

Fajardo de Rueda, M. (1989, febrero-marzo). La Pintura Santaferña del siglo XVII y comienzos del XVIII, vista a través de una selección de obras restauradas. En: Revelaciones. Pintores de Santafé en tiempos de la Colonia (pp. 4-19). Bogotá, Colombia: Banco de la República, Museo de Arte Religioso.

_____. (1993). El arte neogranadino del período colonial. En: D. Jaramillo Agudelo (director académico). Gran Enciclopedia de Colombia. Temática 6 Arte (pp. 75-90). Bogotá, Colombia: Círculo de Lectores.

_____. (1997). La Jura del Rey Carlos IV en la Nueva Granada. Revista Hispanoamericana, 30-37.

_____. (2003). Jesús María Zamora: Discípulo de la naturaleza. Bogotá, Colombia: Bancafé.

_____. (2008). Arte y Poder. Las Honras Fúnebres del Rey Luis Fernando, el Primer Borbón Madrileño, en Santa Fé de Bogotá en el año de 1725 [CD-ROM]. XIV Congreso Colombiano de Historia, Tunja.

Florescano, E. (Coordinador). (2002). Espejo Mexicano (Biblioteca Mexicana). México: FCE, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fundación Miguel Alemán.

_____. (2006). Imágenes de la Patria a través de los siglos. México: Taurus.

Freitag, V. (2014, diciembre). Entre arte y artesanía: elementos para pensar el oficio artesanal en la actualidad. *El artista*, 129-143. Recuperado de: Redalyc.org.

Galeffi, D. (2014). La perspectiva transdisciplinar de los saberes plurales y de la difusión del conocimiento en educación como alternativa creadora para el mundo globalizado en que vivimos ¿Podemos ser el nuevo elemento sorpresa de la revolución cultural de la especie?. *Iberoamérica Social*. Recuperado de <https://iberoamericasocial.com/la-perspectiva-transdisciplinas-de-los-saberes-plurales-y-de-la-difusion-del-conocimiento-en-educacion-como-alternativa-creadora-para-el-mundo-globalizado-en-que-vivimos-podemos-ser-el-elemento/>

García de Cortázar, F. (2008, julio-agosto). Razones de un bicentenario. *Revista de occidente*. 1808 El Nacimiento de una Nación, (326-327).

Gil Tovar, F. (2002). *El Arte Colombiano*. Bogotá, Colombia: Plaza & Janes.

Gombrich. E. (2013). *La historia del arte*. New York: Phaidon.

González, B. (dirección). (1993). *Catálogo de miniaturas del Museo Nacional de Colombia*. Serie Colecciones del Museo Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia: Museo Nacional de Colombia / Instituto Colombiano de Cultura.

_____. (1993). Las artes plásticas en el siglo XIX. En D. Jaramillo Agudelo (director académico). *Gran Enciclopedia de Colombia*. Temática 6 Arte (pp. 91-118). Bogotá, Colombia: Círculo de Lectores.

_____. (1996, septiembre). Bicentenario del Abanderado de Nariño. *Iconografía de José María Espinosa, prócer y pintor*. *Revista Credencial Historia*, (81), 4-6.

_____. (1998). *José María Espinosa: Abanderado del arte en el siglo XIX*. Bogotá, Colombia: Museo Nacional, Banco de la República, El Áncora Editores.

Gruzinski, S. (1994). *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Heno, J. M. y G. Arrubla. (1911). *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria (Tomos I-II)*. Bogotá, Colombia: Escuela Tipográfica Salesiana.

Hernández de Alba, G. y Restrepo Uribe, F. (1983). *Iconografía de Don Antonio Nariño y recuerdos de su vida*. Bogotá, Colombia: Publicismo y Ediciones.

Hincapié, A. (1996) Tras la imagen y la presencia de Policarpa. Bogotá, Colombia: Centro de Historia de la Villa de San Miguel de las Guaduas.

Historia del Arte Colombiano (Volumen IX). (1975). Bogotá, Colombia: Salvat.

Hold your horses [Archivo de video. Adaptación de 70 Million]. (2020, diciembre 16). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8HbNxjr1eSo>

Instituto de Marcadotécnica y Opinión. (2015, mayo). Encuesta Nacional en México sobre identidad nacional. Recuperado de: <http://www.imocorp.com.mx/imo2/index.php/encuestas/34-15-issp-encuesta-nacional-identidad-nacional>

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria (pp. 17-22). Madrid: Siglo XXI/Social Science Research Council.

Krauze, E. (2005). La Presencia del Pasado. México: BBVA, Bancomer, FCE.

König, H. J. (1994). En el camino hacia la Nación. Nacionalismo en el proceso de formación del Estado y de la Nación de la Nueva Granada 1750 a 1856. Bogotá, Colombia: Banco de la República.

Lomné, G. (2000, enero-marzo). Del Reino a la Nación: la invención del territorio colombiano. Revista Aleph, (112), 2-9.

_____. Las ciudades de la Nueva Granada: Teatro y objeto de los conflictos de la memoria política (1810-1830). Anuario de Colombia de Historia Social y de la Cultura, (21), 114-135.

Londoño Vélez, S. (1989). Historia de la pintura y el grabado en Antioquia. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

_____. (1996, marzo). Pionero de la Fotografía en Antioquia. Revista Credencial Historia, (75), 4-11.

_____. (2001). Arte colombiano 3.500 años de historia. Bogotá, Colombia: Villegas Editores.

_____. (2005). Breve historia de la pintura en Colombia. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Lozano Cleves, A. (1977). Campaña de 1819. Bogotá, Colombia: Academia Colombiana de Historia.

Manual de Historia de Colombia. Historia Social, Económica y Cultural (Tomo II). (1982). Bogotá, Colombia: Procultura S.A., Instituto Colombiano de Cultura.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Juntas e independencias en el Nuevo Reino de Granada. Bogotá D.C., Colombia: Panamericana Formas e Impresos S.A

- Ministerio de Educación Nacional (2010). Historia Hoy y Bicentenario: Una invitación a desarrollar competencias científicas. Al Tablero (53), 3-4.
- Medina, Á. (2004). El indio: de la alegoría a la realidad y la estética. *Revista Ensayos, Historia y Teoría del Arte*, IX(9), 85-116.
- _____. (2005). El indio y el arte indigenista a principios del siglo XX. *Revista Ensayos, Historia y Teoría del Arte*, (10), 143-177.
- Moreno de Ángel, P. y H. Rodríguez Plata. (1984). Santander su Iconografía. Bogotá, Colombia: Litografía Arco.
- Moreno Gómez, J. A. y Torres Moya, R. A. (2006). Largometrajes Colombianos en cine y video. Bogotá, Colombia: Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano.
- Museo Nacional de Arte. (2001). Los Pinceles de la Historia. De la Patria Criolla a la Nación Mexicana 1750-1860. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Museo Nacional de Colombia. (2020, noviembre 8). Oiga, mire, vea. Recuperado de <http://www.museonacional.gov.co/sitio/bicentenario/default.aspx>
- Salzedo del Villar, P. (1917, octubre). Nuestra ofrenda. En el Centenario del sacrificio de la Pola. *Boletín de Antigüedades*, II(132), 756-765.

Sánchez Gómez, G. y Wills Obregón, M. E. (Coordinadores académicos). (2002). Museo, Memoria y nación. Misión de los museos nacionales para los ciudadanos del futuro. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura, Museo nacional, ICANH, IEPRI, Universidad Nacional de Colombia.

Organización Nacional Indígena de Colombia. (2021, febrero 13). Pubense. Colombia: Organización Nacional Indígena de Colombia. Recuperado de: <https://www.onic.org.co/pueblos/2221-pubense>

Osorio, O. (2002). Bolívar soy yo, de Jorge Alí Triana. Recuperado de: http://www.cinefagos.net/index.php?Itemid=3&id=39&option=com_content&task=view, acceso 12 de marzo de 2009.

Papel Periódico Ilustrado [15 de marzo de 1883]. (1975). Edición facsimilar limitada (Tomo I, nro. 1). Cali, Colombia: Carvajal S.A.

Papel Periódico Ilustrado [1 de diciembre 1884]. (1978). Edición facsimilar limitada (Tomo IV, nro. 4), Cali, Colombia: Carvajal S.A.

Pechene, L. (s.f). La memoria del pueblo Misak. Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de: <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/dialogos-memoria/presentaciones/Liliana-Pechene.pdf>

Pinilla Díaz, A. V. (2003). El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. *Revista Colombiana de Educación*, (45), 90-117.

Pinilla Díaz, A. V., Suaiza, L. M. y Herrera M. C. (2002). Perspectiva pedagógicas de los textos escolares de Ciencias Sociales en la primera mitad del siglo XX. *Revista Pedagogía y Saberes*, (17), 5-16.

Pizano Restrepo, R. (1986). Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos. Bogotá, Colombia: Editorial siglo XVI.

Policarpa 200. Serie Cuadernos iconográficos del Museo Nacional de Colombia N°1. (1996). Exposición conmemorativa del bicentenario del nacimiento de Policarpa Salavarrieta. Bogotá, Colombia: Museo Nacional de Colombia.

Ponce de León, C. (1988). Beatriz González in situ. En: M. Calderón, C. Ponce de León, M. Traba y otros. Beatriz González. Una pintora de Provincia (pp. 12-29). Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.

Posada, E. (1914). El 20 de julio. Capítulos sobre la revolución de 1810. Bogotá, Colombia: Imprenta de Arboleda & Valencia.

Real Academia Española. (2020, diciembre 14). Diccionario de la Lengua Española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/categor%C3%ADa?m=form>

Red cultural del Banco de la República en Colombia. (2020, noviembre 10). Banrepcultural. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/exposiciones/decir-el-lugar/fichas-tematicas>

Restrepo, J. M. y Ortega, E. (1949). La Pola yace para salvar la patria. Bogotá, Colombia: Prensas del Ministerio de Educación Nacional.

Restrepo, O. (1999). Un imaginario de la Nación. Lectura de láminas y descripciones de la Comisión Corográfica. En: Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura Número 26 (pp. 30-58). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Rey Márquez, J. R. (2005). Los indígenas europeos: la india de la libertad. Colección de Numismática. Cuadernos de Curaduría Museo Nacional de Colombia, (2),11. Recuperado de: <http://redmuseo.javeriana.edu.co/inbox/files/docs/categoria.pdf>, recuperado el 3 de marzo de 2009.

Ripa, C. (2002). Iconología (Tomo II). Madrid, España: Ediciones Akal (1613).

Robayol, A. (1920). Policarpa Salavarrieta: narraciones y juicios. Bogotá, Colombia: s.e.

Rubiano, G. (1994, diciembre). José María Espinosa. *Revista Gaceta*, (25), 34-37.

Salamanca Uribe, J. (1994, junio). La Corona de Bolívar. *Repaso de Historia. Revista Credencial Historia*, 9-12.

De Saldanha, E. (1918). Detalles desconocidos sobre la Pola. Boletín de Historia y Antigüedades, XII(133), 13-23.

Samper, A. (2006). José María Espinosa. El pintor con la bandera. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.

Semana Rural. (12 de febrero de 2021). ¿Qué es la Jurisdicción Especial Indígena? Colombia: Justicia Rural. Recuperado de: <http://justiciarural.com/abc/que-es-la-jurisdiccion-especial-indigena/#:~:text=La%20Justicia%20Ind%C3%ADgena%20es%20el,una%20etnia%20y%20su%20territorio>.

Thibaud, C. (2002, enero-abril). Formas de guerra y construcción de identidades políticas. La Guerra de independencia (Venezuela y Nueva Granada 1810-1825). Revista Análisis Político, (45).

_____. (2003). Repúblicas en armas. Los ejércitos bolivarianos en la guerra de Independencia en Colombia y Venezuela. Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.

Tovar Zambrano, B. (1997). Porque los muertos mandan. El imaginario patriótico de la Historia Colombiana. En: Pensar el pasado. Bogotá, Colombia: Universidad nacional de Colombia, Archivo General de la Nación.

Traba, M. (1964). Critica. CriticaTraba.asp (pp. 1-15). Recuperado de: <http://www.colarte.com/recuentos/G/GonzalezBeatriz/>, acceso 17 de marzo de 2009.

_____. (1967). 10 Años de Arte Colombiano. Cali, Museo La Tertulia: colarte. Recuperado de: <http://www.colarte.com/recuentos/G/GonzalezBeatriz/CriticaTraba.asp>, acceso 17 de marzo de 2009.

_____. (1969). El espectador. Bogotá, Colombia: colarte. Recuperado de: <http://www.colarte.com/recuentos/G/GonzalezBeatriz/CriticaTraba.asp>, acceso 17 de marzo de 2009.

_____. (1971). El Tiempo. Bogotá, Colombia: colarte. Recuperado de: <http://www.colarte.com/recuentos/G/GonzalezBeatriz/CriticaTraba.asp>, acceso 17 de marzo de 2009.

_____. (1973). Exposición Museo de Arte Moderno de Bogotá. Bogotá, Colombia: colarte. Recuperado de: <http://www.colarte.com/recuentos/G/GonzalezBeatriz/CriticaTraba.asp>, acceso 17 de marzo de 2009.

_____. (1978). Revista Eco. Bogotá-Colombia: colarte. Recuperado de: <http://www.colarte.com/recuentos/G/GonzalezBeatriz/CriticaTraba.asp>, acceso 17 de marzo de 2009.

_____. (1984). Historia Abierta del Arte Colombiano. Bogotá, Colombia: Colcultura.

Urdaneta, A. (1883). Esjematología o ensayo iconográfico de Bolívar. Papel periódico ilustrado, II(46 a 48), 403-422.

Uribe White, E. (1983). Iconografía del Libertador (2.ª ed.). Bogotá, Colombia: Editorial Lerner Ltda.

Vanegas, C. (2019). Disputas monumentales. Escultura y política en el Centenario de la Independencia (Bogotá, 1910). Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Viroli, M. (1997). Por amor a la patria. Un ensayo sobre el Patriotismo y el Nacionalismo. Madrid, España: Acento Editorial.

Wiesner, H. (1989, febrero-marzo). La Restauración, un instrumento para la historia. En: Revelaciones. Pintores de Santafé en tiempos de la Colonia (pp. 40-47). Bogotá, Colombia: Banco de la República, Museo de Arte Religioso.

@mineduccion 

@mineduccioncol 

@mineduccion 

ministerio de educación nacional 

www.mineduccion.gov.co