



Reflexiones didácticas en torno a la serie *El Profesor Súper O: Histórico* y sus potencialidades para desarrollar el pensamiento histórico

Valentina Luna Yepes

Código: 1728042

Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Departamento de Historia
2023



Reflexiones didácticas en torno a la serie *El Profesor Súper O: Histórico* y sus potencialidades para desarrollar el pensamiento histórico

Para la Obtención del título de

Licenciada en Historia

Presenta

Valentina Luna Yepes

Código: 1728042

Director de trabajo de Grado

Nilson Javier Ibagón

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Departamento de Historia

2023

Tabla de Contenido

Introducción.....	7
Capítulo 1. Desafíos para <i>pensar históricamente</i>: disposiciones generales sobre el lugar de la educación y el pensamiento histórico.....	16
1. El lugar de la historia en la escuela: limitantes y posibilidades	17
2. Pensamiento histórico como alternativa para pensar la historia.....	30
2.1. Corriente inglesa.....	32
2.2. La corriente alemana	36
2.3. Corriente canadiense.....	40
3. Modelo de Pensamiento Histórico de Antoni Santisteban	43
3.1. La construcción de la conciencia histórica- temporal	48
3.2. Representación de la historia.....	49
3.3. Imaginación histórica	52
3.4. Interpretación histórica	56
Capítulo 2. Los artefactos culturales y la enseñanza y aprendizaje de la historia: El profesor super O como una alternativa para pensar históricamente.....	59
1. Artefactos culturales como mediadores de aprendizaje histórico	62
2. Las series de televisión como recurso didáctico en las clases de historia	68
2.1. Factores de aprovechamiento de las series de televisión en la enseñanza y aprendizaje de la historia	70
3. El Profesor Super O: una serie para pensar históricamente.....	76
Capítulo 3. El profesor Super O, como una alternativa para enseñar Historia.	88
1. Unidad Didáctica N°1: El día a día en el Virreinato de la Nueva Granada.....	93
1.1. Fuentes de información	95
1.2. Actividades	100
1.2.1. Actividad 1. Lectura de la imagen, “¿a quién veo?”	101
1.2.2. Actividad 2: Debate, “el orden natural de las cosas”	102
1.2.3. Actividad 4. Comic, ¿de quién fue la culpa?	104
1.2.4. Actividad 5. censo en mi salón.....	105

1.3.	Análisis	106
2.	Unidad Didáctica N°2: las armas y el poder	108
2.1.	Fuentes de Información	110
2.2.	Actividades	118
2.2.1.	Actividad 1. Entrevista “lo que se dice de la Independencia”	118
2.2.2.	Actividad 2. Lectura de fuentes “¡al servicio de la campaña libertadora!”	119
2.2.3.	Actividad 3. Lectura de fuentes “¡somos la gran mayoría!”	121
2.2.4.	Actividad 4. Mesa redonda, “¿todos contra uno y uno contra todos?”	122
2.2.5.	Actividad 5. análisis iconográfico, “La Pola”	122
2.2.6.	Actividad 6. Mapa mental “hay cosas más allá de lo que conocemos”	124
2.3.	Análisis	124
3.	Unidad Didáctica N°3. El día del grito de la Independencia.....	125
3.1.	Fuentes de Información	129
3.2.	Actividades	138
3.2.1.	Actividad 1. Análisis de fuentes, “la furrusca del 20 de Julio de 1810”	138
3.2.2.	Actividad 2. “¡Abajo Napoleón y viva Felipe VII!”	139
3.2.3.	Actividad 3. Línea del tiempo, “la independencia no se hizo de la noche a la mañana”	140
3.2.4.	Actividad 4. Debate “¿Quién es el pueblo”	142
3.2.5.	Actividad 5. Elaboración propia, “El profesor Super Ó: Futuros posibles”... ..	143
3.3.	Análisis	144
	Consideraciones finales	146
	Bibliografía.....	152

Tabla de Figuras

Figura 1. Mapa conceptual de las competencias de pensamiento historico	47
Figura 2. El uso del meme en el sistema de conexión entre los contenidos sustantivos y contenidos estratégicos	75
Figura 3. Fuente N°1. Fotograma de la serie.....	95
Figura 4. Fuentes N°2: Fotograma de la serie	95
Figura 5. Fuente N°3: Fotograma de la serie.....	95
Figura 6. Fuente N°5, Acuarela XIX.....	97
Figura 7. Fuente N°6, Acuarela XIX	97
Figura 8. Fuente N°7, Acuarela XIX	98
Figura 9. Fuente N°8, Acuarela XIX	98
Figura 10. Fuente N°9, Acuarela XIX.....	99
Figura 11. Fuentes N°10, Acuarela XIX	99
Figura 12. Fuente N°12, Acuarela XIX.....	100
Figura 13. Fuente N°3, La batalla de Boyacá.....	113
Figura 14. Fuente N°5, Acuarela de soldado XIX	115
Figura 15. Fuente N°6, Acuarela de soldado XIX	115
Figura 16. Fuente N°7, La Batalla de Boyacá	116
Figura 17. Fuente N°8, el billete de diez mil.....	116
Figura 18. Fuente N°9, estampilla conmemorativa del centenario de la independencia.	117
Figura 19. Fuente N°10, La Pola	117
Figura 20. Fuente N°1, Eje cronológico del periodo de la independencia.	129
Figura 21. Fuente N°2, base del florero de Llorente	130
Figura 22. Fuente N°3, Acta de independencia de la provincia de Cartagena.	130

Tabla de Documentos

Documento 1. Fuente N°4, la chichera María Isidora González	96
Documento 2. Fuente N°11, andar en carguero en el X	100
Documento 3. Fuente N°1, Acta de la Federación de las Provincias Unidas de Nueva Granada.....	110
Documento 4. Fuente 2, Resolución sobre el servicio militar	112
Documento 5. Fuente N°4, Carta de Simón Bolívar	114
Documento 6. Fuente N°4, Acta de la Junta extraordinaria de Santiago de Cali	131
Documento 7. Fuente N°5, Acta de formación de la Junta provincial del Socorro,1810..	133
Documento 8. Fuente N°6, Acta de la Suprema Junta de Santafé, 1810.....	135

Resumen

Identificar los retos y las potencialidades que se presentan en los procesos educativos a la hora de enseñar y aprender sobre historia, ha contribuido a consolidar estrategias pedagógicas complejizan la praxis educativa, y motivan un entendimiento diferente sobre cómo la construcción histórica induce a una interpretación y relación compleja de las personas con su mundo social. Esta complicada integración de distintos elementos para la enseñanza de la historia de la implementación de estrategias didácticas que vinculen nociones complejas del desarrollo cognitivo, lo cual, ha impulsado el uso del *pensamiento historico* en contextos escolares, con el propósito de obtener efectos positivos en cuanto a la adquisición de saberes de carácter historico. A partir de esta premisa, este proyecto de grado plantea la implementación de unidades didácticas que permitan la utilización de la serie *El Profesor Super Ó: Historico* como artefacto cultural que media la enseñanza y el aprendizaje de la historia en estudiantes de secundaria.

Palabras claves: Pensamiento Historico, El Profesor Super Ó, enseñanza y aprendizaje de la Historia, unidades didácticas

Introducción

En Colombia en el marco de la ley 1874 de 2017 se establecieron algunas premisas para mitigar y enfrentar la falta de aprensión del saber histórico por parte de los estudiantes. Una normativa impulsada para contrarrestar las preocupaciones que se tenían a nivel general en el sistema educativo, quienes exigían una mayor relevancia al estudio y a la formación en historia de los más jóvenes, instaurando nuevamente la cátedra de historia, lo que gracias a los esfuerzos estatales significó para los sectores escolares “*una vuelta de la historia a las aulas*”¹. No obstante, esta idea de una vuelta de la historia es una perspectiva pesimista de la formación de los más jóvenes en el país, pues, a pesar de que la historia no se le otorgó un enfoque individual en el currículo, desde la década del ochenta del siglo XX estuvo presente en el área de ciencias sociales en una constante interdisciplinariedad como elemento fundamental de la educación de los estudiantes de básica y media. Una interrelación que en muchos casos en el sector educativo se veía como la base del problema, dado que no se profundizaba en los conceptos estratégicos históricos, y por ello, a los estudiantes se les dificulta emplear habilidades críticas y de análisis en torno a este saber². Así pues, la cuestión se encuentra en enfoque del saber y no en el espacio que se determine curricularmente para impartir los conocimientos. Con ello en mente, es lícito preguntar *¿qué tipo de historia se enseña en las escuelas?*

En términos generales, estas dinámicas educativas develan una escuela fundamentalmente tradicional que no genera espacios de problematización del conocimiento, la cual, se caracteriza por concebir el saber histórico de manera unidireccional, donde, el maestro es el único poseedor del conocimiento y los estudiantes son simples receptores, perpetuando

¹ Javier Guerrero Barón y Olga Yanet Acuña Rodríguez, *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=778205>.

² Darío Campos Rodríguez, «Conocimiento y pensamiento histórico: hacia una propuesta curricular», en *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (Cali – Colombia: Universidad Icesi, 2021), 115-54, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9020818>.

procesos de *memorización y repetición de datos*, causando *presentismo y descontextualización* del conocimiento³.

Son estos factores los que limitan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y evitan la profundización sobre contenidos estratégicos de carácter histórico, resultando en la carencia de competencias cognitivas que permitan al estudiante interactuar con su entorno comprendiendo las dinámicas sociales. Si bien, la escuela se ve permeada por estas limitantes, es posible contrarrestar aquellos efectos a través de la implementación de “un modelo cognitivo de aprendizaje diferente, donde se fomenten capacidades intelectuales superiores: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición”⁴, consolidando el objetivo principal de la Educación Histórica⁵, el cual es, dotar de habilidades que le permitan al estudiante tener una formación histórica y ciudadana integral.

Así, consolidar un aprendizaje significativo que promueva el desarrollo de las competencias históricas, competencias sociales y ciudadanas se ha configurado como un principio fundamental en la educación. Para lo cual, se ha determinado que la enseñanza de la historia debe propiciar espacios de análisis y problematización de conocimiento que considere la vinculación de modelos de enseñanza y aprendizaje para transformar las dinámicas en el aula y permitan al estudiante pensar históricamente⁶.

Por lo tanto, la Didáctica de la Historia ha jugado un papel fundamental en el desarrollo de investigaciones que vinculan los objetivos propios de la disciplina y la enseñanza de la

³ Nilson Javier Ibagón Martín y Andrea Minte Münzenmayer, «El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío», *Zona Próxima*, n.º 31 (2019): 107-31, <https://www.redalyc.org/journal/853/85362906006/html/>; Nancy Palacios Mena, Daniel Corredor Vallejo, y Johann Streiker Díaz Marín, «El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria. Una tarea necesaria para la educación en Colombia.», febrero de 2022, <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/b2f6af17-5330-4734-b4b6-fe2526334b66>.

⁴ Cosme Jesús Gómez Carrasco, «Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO», *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29, n.º 1 (2014): 132, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4911565>.

⁵ Esta se refiere conjunto de reflexiones y acciones educativas que han conformado una corriente investigativa orientada a entender y abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en contextos escolares.

⁶ Gómez Carrasco, «Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO».

historia, logrando crear un puente entre el saber disciplinar y el saber escolar, para dotar de mayor significado a las dinámicas en el aula y al conocimiento histórico en la formación de las personas. De esta manera, la instauración de metodologías que potencialicen la enseñanza de la historia es cada vez más común, dando a paso a experiencias que buscan la resignificación de los elementos que participan en la enseñanza (el saber, el docente y el estudiante), y el reconocimiento de la “desnaturalización” del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, pues, se requiere del desarrollo de competencias cognitivas para comprender, analizar, y afianzar conceptos disciplinares⁷ para lograr *pensar históricamente*.

De este modo, para hacer frente a las necesidades de la formación histórica, Santisteban⁸ desarrolla un modelo que toma de referencia las propuestas configuradas por la Educación Histórica⁹, y presenta una propuesta metodológica para formar aprendizajes significativos en los estudiantes, con el objetivo de plantear una propuesta que aterrice a la praxis aquellos preceptos. De esta manera, sintetiza las habilidades para pensar históricamente en cuatro grandes ámbitos. La primera la ubica como, *la construcción de la conciencia histórico-temporal*, la cual, se relaciona “la gestión y el poder sobre el tiempo y sobre el tiempo histórico”¹⁰ para interrelacionar el pasado y el presente utilizando esta forma de pensar para orientar la vida cotidiana moral y críticamente, con una fuerte relación con posibilidad de *gestionar nuestro tiempo*. La segunda, son *las formas de representación de la historia*, lo que hace referencia a “nuestra percepción del paso del tiempo en la vida cotidiana y la influencia de nuestra experiencia en dicha percepción”¹¹ y la interpretación de las grandes narrativas que dan sentido a los fenómenos sociales. Luego, la tercera, *la imaginación histórica y el pensamiento crítico-creativo*, entendida como la capacidad de

⁷ Peter Lee, «Literacia histórica e história transformativa», *Educar em Revista*, junio de 2016, 107-146, <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>.

⁸ Antoni Santisteban Fernández, «La formación de competencias de pensamiento histórico», *Clio & Asociados: La história enseñada*, n.º 14 (2010): 34-56, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3881813>.

⁹ Jörn Rüsen, «Os princípios da aprendizagem: a filosofia da história na didática da história», en *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, 2021); Lee, «Literacia histórica e história transformativa»; Peter Seixas, «A Model of Historical Thinking», *Educational Philosophy and Theory* 49, n.º 6 (12 de mayo de 2017): 593-605, <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>.

¹⁰ Santisteban Fernández, «La formación de competencias de pensamiento histórico», 42.

¹¹ Santisteban Fernández, 43.

“dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización”¹². Y, por último, la cuarta, la cual es, *la interpretación de la historia a partir de las fuentes*, lo que hace referencia al manejo análisis de fuentes históricas, lo que implica una lectura disciplinar de lo que dicen literalmente las evidencias.

Este tipo de propuestas suponen retos en la enseñanza de la historia, pero otorgan resultados positivos al incluir los criterios de formación dispuestos por la Educación de la Historia, para configurar propuestas didácticas que se planteen transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje al integrar nociones complejas del saber a partir de los temas curricularmente aprobados, u otros que resignifiquen el aula, ayudando de esta forma a desarrollar el *pensamiento histórico*. Ello, a través del uso de diferentes herramientas textuales, orales, visuales, sonoras y/o audiovisuales, que transforman los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, diversificando las fuentes a las que pueden acceder al conocimiento, a partir del hecho de complejizar los métodos para conseguir resultados positivos.

Ahora bien, esta complicada integración de distintos elementos para la enseñanza de la historia requiere de espacios para la innovación en el aula¹³. Lo cual, ha impulsado el uso de mediaciones pedagógicas con el propósito de vincular los principios del *pensamiento histórico* en contextos escolares, con el propósito de obtener efectos positivos en cuanto a la adquisición de saberes de carácter histórico. Es decir, por un lado, se consideran los contenidos sustantivos (hechos, fechas, personajes, etc.) en clave con el desarrollo de conceptos de segundo orden o metaconceptos (empatía, causalidad, conciencia histórica, etc.), mediante artefactos que representen otras vías de acceso a la comunicación a partir de un lenguaje contemporáneo, que facilite la contextualización, la representación, la periodización del conocimiento histórico.

¹² Santisteban Fernández, 46.

¹³ Jorge Sáiz Serrano y David Parra Monserrat, «Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20, n.º 2 (12 de abril de 2017): 95-110, <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284931>.

Así, la implementación de artefactos culturales en aula de historia es primordial para generar experiencias que consoliden nuevas formas de aprender, pero también nuevas posturas frente al conocimiento y las maneras que accedemos a él. Por tanto, las mediaciones pedagógicas favorecen al desarrollo de habilidades del *pensamiento histórico*, dando lugar a que el estudiante pueda experimentar procesos de *descentralización* para comprender conceptos como la *temporalidad humana* relevantes para las construcciones discursivas sobre hechos históricos¹⁴. Ello no sólo conduce a pensar en sus beneficios como artefacto cultural, sino también, en el trabajo sobre la fuente que se debe ejercer para obtener resultados positivos.

En primera instancia, se debe reconocer que estos artefactos culturales a los que se hace referencia son todos aquellos elementos que son una ventana a la Cultura. Un ejemplo de ello es la música, las redes sociales, los comics, las series de televisión, etc.¹⁵, los cuales, no hacen parte específicamente del currículo, y, al contrario, integran un conjunto de elementos que participan en las dinámicas sociales como objetos para el entretenimiento, sin embargo, presentan relatos donde las posibilidades argumentativas son amplias y se utilizan distintas herramientas para aumentar la atención de las personas sobre el producto.

En el caso de las series de televisión estos aspectos son muy importantes, de hecho, a través del uso de colores, formas y efectos audiovisuales que buscan aumentar la audiencia, se pueden elaborar y usar narraciones de carácter histórico que sirven para potencializar la comprensión de hechos y procesos históricos¹⁶. Estos productos audiovisuales además de contener unos claros factores que pueden transmitir información de manera entretenida para

¹⁴ Aléxia Pádua Franco, «Ensino de História, Televisão e Pluralidade Cultural», *Educação & Realidade* 24, n.º 2 (1999), <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55392>.

¹⁵ Gómez Trigueros y Isabel María, «Gamificación y tecnologías como recursos y estrategias innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la Historia», 5 de septiembre de 2018, <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/79307>; Nilson Javier Ibagón, Antonio Echeverry, y Roberto Granados Porras, «Enseñar y aprender historia a través del uso de memes. Posibilidades y retos formativos», *Revista Boletín Redipe* 10, n.º 4 (26 de abril de 2021): 60-77, <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1249>.

¹⁶ José Ignacio Aguded Gomez, «Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible», *Comunicar* 25 (2005): 51-55, <https://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/article/view/25679>; Aureo Busetto, «La televisión y la enseñanza de la historia», *Universidade Estadual Paulista, Asis*, s. f., chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.ungs.edu.ar%2Fcm%2Fuploaded_files%2Ffile%2Fpublicaciones%2Ftrama%2Fpdf%2Fbusetto.pdf&clen=170313&chunk=true.

las personas también poseen aspectos desde su composición que lo hacen un material que puede ser visto como fuente. Es decir, las composiciones narrativas que pueden ser objeto de investigación a partir de la identificación del objetivo de creación, autoría, contexto social, etc., características que pueden determinar el rumbo argumental que puede tomar el producto audiovisual, lo que metodológicamente hace referencia al análisis de sus propiedades como cualquier otra fuente.

Con base a esas iniciativas, es posible reconocer la integración de la serie de televisión *El profesor Super Ó*, como un artefacto cultural que potencializa los espacios educativos. Esta producción audiovisual animada está centrada en las aventuras de Charles (el profesor super O) y su compañera Silveria (La Sevichica), quienes en su labor como superhéroes buscan combatir la desinformación en el país¹⁷. A diferencia de otras producciones colombianas esta serie se configura bajo un propósito específico y claro, el cual es, enseñar sobre la Independencia de Colombia¹⁸. Esta, aunque tiene un enfoque sustantivo puede ser objeto del desarrollo de parámetros de metacognición asociados al pensamiento histórico. Por lo tanto, la presente investigación retoma estos aspectos y plantea, *¿es posible repensar el uso de la serie El Profesor Super Ó en clave con el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de octavo a noveno?*, ello da cuenta de una necesidad por integrar elementos que potencialicen las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el aula que den paso a nociones complejas sobre el saber histórico en los estudiantes.

Es por lo que, el objetivo general de esta investigación analizar las potencialidades y desafíos didácticos que presenta la vinculación de la serie de televisión *El Profesor Super O Histórico* como mediación pedagógica orientada al desarrollo del pensamiento histórico de estudiantes de secundaria. A este objetivo se le añaden los siguientes elementos de análisis

¹⁷ Señal Colombia, «El Profesor Súper O Idiomático», Señal Colombia, accedido 12 de marzo de 2022, <https://www.senalcolombia.tv/programa/profesor-super-o-idiomatico>.

¹⁸ No obstante, habría que matizar esta afirmación en la medida que la serie tiene dicho propósito durante su segunda temporada. Fundamentalmente porque la serie en cada temporada trabaja un tema diferente el cual, no necesariamente debe estar relacionado a la historia o la formación ciudadana. «Historia Hoy: Profesor Súper O Histórico», Red Aprende: Recursos educativos y digitales, accedido 12 de octubre de 2023, <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos-agrupaciones/coleccion/historia-hoy-profesor-super-o-historico/?page=2#resources>

que dan cuenta de los objetivos específicos: 1) Determinar la influencia de la Educación Histórica en la transformación de las dinámicas escolares; 2) Reconocer las potencialidades de la utilización de la propuesta de Antoni Santisteban para la formación del pensamiento histórico; 3) Identificar las potencialidades y los limitantes de la integración de la serie de televisión el profesor súper o para pensar históricamente; 4) Diseñar propuestas didácticas para desarrollar el pensamiento histórico, con la guía del modelo de Antoni Santisteban, para establecer estrategias didácticas que promuevan una experiencia educativa enriquecedora.

Para ello, se ha dispuesto de una metodología principalmente hermenéutica que ha permitido comprender, interpretar y crear conexiones entre la teoría y las fuentes, ya que, la construcción de unidades didácticas requiere la sistematización de información y la formulación de interpretaciones que vayan más allá del mensaje implícito de este tipo de materiales¹⁹. De este modo, para dar cuenta de los objetivos de la presente investigación se ha estructurado desde lo general hasta las propuestas de unidades didácticas, dando cuenta de un enfoque desde lo más general hasta lo más específico, para una mejor comprensión del presente documento.

Así pues, en el primer capítulo se abordan los desafíos y las posibilidades que presenta la formación del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia, abarcado el aporte académico de los postulados de la Educación Histórica que erigen un campo de análisis que permite consolidar metodologías y estrategias innovadoras, y así, transformar las dinámicas en el aula para posibilitar repensar los espacios escolares y contribuir a la formación histórica y ciudadana de los más jóvenes. Dando paso, a modelos que condensan estos elementos teóricos para avanzar hacia una propuesta más práctica que contribuya a resultados positivos en la implementación de estas perspectivas en la enseñanza de la historia.

¹⁹ Laura Quintana y Julian Hermida, «La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica», *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines* 16, n.º 2 (2019): 3, <https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603007/html/>.

En el segundo, se trabajará sobre las mediaciones pedagógicas como alternativa didáctica para fortalecer y desarrollar procesos cognitivos asociados al pensamiento histórico. Lo que, a grandes rasgos, puede posibilitar experiencias educativas que asocien elementos propios de cultura popular en las dinámicas de aprendizaje, generando una expansión de los límites de la escuela, y atribuyéndole al conocimiento histórico una percepción más significativa en la vida de los estudiantes. En este caso, se analizará como la serie de televisión El Profesor Super O: Histórico puede cumplir este papel en la enseñanza de la historia.

Por último, en el tercer apartado, se relacionarán el diseño de unidades didácticas enfocadas a desarrollar el pensamiento histórico mediante el uso del modelo de Santisteban y la serie de televisión, El profesor Super O: Histórico para abordar algunos temas sobre los hechos que dieron paso a la Independencia de Colombia. Para lo cual, se ha planteado una selección diversa de fuentes en clave con los objetivos de la triangulación de fuentes para fomentar en los estudiantes conceptos metahistóricos, como también, ampliar el conocimiento sobre los métodos de análisis de hechos históricos de la sociedad. Con ello, se busca que los estudiantes de octavo a noveno profundicen en el conocimiento y que a partir de elementos de comprensión, reflexión e interpretación puedan comprender nociones complejas de la sociedad, conscientes de la distancia que los separa del pasado y sus implicaciones en el futuro.

Capítulo 1. Desafíos para *pensar históricamente*: disposiciones generales sobre el lugar de la educación y el pensamiento histórico

Hoy en día *pensar históricamente* se ha convertido en un asunto prioritario en las investigaciones que se enfocan en la Educación Histórica, lo que ha producido que cada vez más se encuentren títulos que abordan el concepto de *pensamiento histórico*, lo que ha causado una expansión de las cavilaciones sobre el lugar de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en las aulas de clase en sinergia con los cambios sociales y culturales que pueda experimentar una sociedad determinada. Como resultado, durante las últimas tres décadas se han consolidado una serie de propuestas teórico-metodológicas que buscan replantear los alcances y sentidos de la formación histórica de tipo escolar²⁰.

El pensamiento histórico en gran medida se refiere a la reorganización cognitiva, ética y estética de nociones socioculturales que desarrollan los sujetos a lo largo de sus vidas, percepciones que están delimitadas por su comprensión del tiempo y el espacio²¹; proceso que propone la formación de habilidades socio cognitivas que tienen como objetivo la ruptura con una lectura acrítica de la realidad y lograr niveles altos de reflexión y análisis. Para ello, lo que se debe desarrollar son destrezas y habilidades que permiten orientar activamente a las personas en su vida en clave de su posición en el tiempo histórico²². No obstante, se evidencia como la relación entre la disciplina y la educación problematiza su

²⁰ Diego H. Arias Gómez, «La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber», *Revista de Estudios Sociales*, n.º 52 (1 de abril de 2015): 134-46, <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9092>; María Martínez Hita y Cosme Jesús Gómez Carrasco, «Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo», *Revista de educación*, n.º 379 (2018): 145-69, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219439>; Belinda Arteaga y Siddharta Camargo, «Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica», *Revista Tempo e Argumento* 6, n.º 13 (2014): 110-40, <https://www.redalyc.org/journal/3381/338139190006/html/>; Maria Auxiliadora Schmidt, «¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia.», *Clío & Asociados* no. 24 (2017), <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/78285>.

²¹ Peter Lee, «Em direção a um conceito de literacia histórica», *Educar em Revista*, 2006, 131-51, <https://doi.org/10.1590/0104-4060.403>.

²² Rüsen, «Os princípios da aprendizagem: a filosofia da história na didática da história».

participación en el aula y permite categorizar las condiciones que dan forma al pensamiento histórico²³.

Con base en ello, este capítulo condensa aquellos factores que contribuyen a comprender en gran medida el aporte académico a la comprensión de la educación histórica y el desarrollo del pensamiento histórico. En este sentido, se abordan aspectos como: las limitantes que tiene la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos sustentados en una perspectiva tradicional o ejemplar; la contribución de la didáctica de la historia como base estructural de propuestas metodológicas innovadoras; las corrientes de investigación que abordaron el pensamiento histórico y transformaron las clases de historia, y; por último, la ubicación de un modelo metodológico que a partir de los avances teóricos y conceptuales se adapta una nueva propuesta para repensar la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

A pesar de que la investigación sobre Educación Histórica permite profundizar en distintos temas (cultura escolar, identidad, narrativas, contenidos, etc.), este apartado se concentrará en la identificación de aspectos generalizados pero fundamentales a la hora de investigar sobre las dinámicas formativas. Ello no sólo permite considerar amplios aportes conceptuales, sino también facilita trazar una línea experiencial sobre la injerencia del pensamiento histórico en contextos escolares y sociales.

1. El lugar de la historia en la escuela: limitantes y posibilidades

A partir de las reflexiones producidas hacia finales del siglo XX con la “crisis de los paradigmas”²⁴, la sociedad en general fue objeto de la reevaluación de los modelos teóricos que ayudaron a comprender diversos aspectos de las sociedades humanas en el tiempo²⁵, lo

²³ Seixas, «A Model of Historical Thinking».

²⁴ Raimundo Cuesta, «Usos y abusos de la educación histórica», *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, n.º 14 (2000): 23-32, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=124372>; Coralía Gutiérrez Álvarez, «Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América latina», *Universidades*, n.º 30 (2005): 17-22, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303004>; Sebastián Plá, «La enseñanza de la historia como objeto de investigación», *Secuencia*, n.º 84 (diciembre de 2012): 163-84, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0186-03482012000300007&lng=es&nrm=iso&tlng=es.

²⁵ A través de preguntas como ¿por qué hacemos lo que hacemos?, basadas en perspectivas socioculturales.

que permitió cuestionar la reflexión disciplinar que establecía continuidades y/o rupturas en la acción humana; un aspecto que inevitablemente logró afectar las concepciones básicas de las disciplinas que tenían como objetivo estudiar *lo humano*, entre ellas la Historia. A partir de esta percepción disciplinar, sumado a una reflexión sobre la naturaleza de los modelos pedagógicos, durante el siglo XX se cuestionó la perspectiva tradicional de la enseñanza, erigiéndose nuevas posibilidades de potenciar las experiencias dentro del aula²⁶.

Así, se presentó una preocupación real sobre la formación escolar de las personas y sus efectos en la acción humana dentro de la sociedad, dando lugar, a investigaciones que se preocupaban por la enseñanza disciplinar como un aspecto fundamental para el desarrollo intelectual y social de las personas, justificando aquellos estudios a partir de la necesidad de la historia aplicada al servicio de la comunidad como una noción básica de la disciplina²⁷. Esto, conlleva a redirigir algunas investigaciones hacia las posibilidades que generaba ese nuevo reto, entendiendo a la *asignatura de historia*, como un punto de partida importante para emplear este saber en tanto área fundamental del currículo. De esta forma se van configurando discursos y prácticas que ponen “(...) en relieve la necesidad de reconocer la Historia como un *saber estructurador*, esencial para la orientación de los alumnos en su propio tiempo”²⁸.

Según Arteaga y Camargo²⁹, las investigaciones que giraron en torno a la enseñanza de la historia mediaron entre diferentes avances desde la psicología, la pedagogía, y los fundamentos de la propia disciplina, creando una sinergia de conocimientos que reevaluaron la praxis educativa y sus efectos dentro y fuera de aula, valorando cada una de sus partes (docente, alumno, currículo, etc.), y determinando los límites y alcances dentro

²⁶ José Díaz Serrano, «Escribir historia 7-11. Cooper, Hilary (ed.). 2014. Writing History 7-11. Historical Writing in Different Genres. Abingdon: Routledge [173 pp.]. », *Revista de Estudios Sociales*, n.º 52 (1 de abril de 2015): 221-24, <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9194>.

²⁷ Cosme Jesús Gómez Carrasco, Jorge Ortuño Molina, y Sebastián Molina Puche, «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI», *Revista Tempo e Argumento* 6, n.º 11 (27 de mayo de 2014): 05-27, <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>.

²⁸ Isabel Barca, «Conciencia histórica: Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal», *Clio & Asociados: La historia enseñada*, n.º 17 (2013): 17, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735988>.

²⁹ Arteaga y Camargo, «Educación histórica», 110.

de la enseñanza y el aprendizaje de la historia³⁰. En ese sentido, se han producido varios estudios que exploraron desde una perspectiva epistemológica de la Historia los *usos* que podría tener este *saber* en la construcción de identidades y constitución de representaciones simbólicas que hacen los sujetos en sus vidas, y cómo a través de este conocimiento se interrelacionan con el pasado, el presente y los posibles futuros³¹. Un aspecto que justifica su interacción en el ámbito cognitivo, formativo y social de los jóvenes³².

Con base en ello, se estableció una dinámica compleja basada en el símil que encontraron múltiples académicos sobre la finalidad de la Historia, desarrollando reflexiones en torno a su relación directa con el ámbito educativo. Para Vilar, el objetivo del investigador y el docente es el análisis de las interrelaciones que establecen los sujetos históricos con un *todo social*, entendiendo que esas proyecciones dotan de sentido a la acción humana, por lo tanto, es indispensable “comprender el pasado para conocer el presente”³³. Esta es una motivación que liga los objetivos de la academia y la escuela, y permite expandir los alcances de la disciplina como un conocimiento que debe transmitirse para luego usarse³⁴.

Entonces, la percepción de la Historia entendida como un conocimiento de carácter discursivo, reflexivo, complejo y científico, es constituido desde múltiples puntos de vista que obedecen a la reconstrucción continua del conocimiento sobre el pasado y su incidencia en el presente y el futuro³⁵, lo que permitió cuestionar el papel que cumplía la historia en la

³⁰ Citalic López Aceves y María Guadalupe García Alcaraz, «La configuración de la enseñanza y aprendizaje de la historia como campo de conocimiento», *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa* 12, n.º 22 (junio de 2021), <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.737>.

³¹ Barca, «Conciencia histórica»; Cuesta, «Usos y abusos de la educación histórica»; López Aceves y García Alcaraz, «La configuración de la enseñanza y aprendizaje de la historia como campo de conocimiento».

³² Según Arteaga, la enseñanza de la historia afecta todos los niveles del ser humano, por lo tanto, fue asunto de la psicología, la educación y la Historia, definir los aspectos que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Extraído de: Arteaga y Camargo, «Educación histórica».

³³ Plá, «La enseñanza de la historia como objeto de investigación», 170.

³⁴ Paula Tatiana Pantoja Suárez, «Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia», *Diálogo andino*, n.º 53: 59-71, accedido 14 de diciembre de 2022, <https://www.redalyc.org/journal/3713/371353685006/html/>; Elías Palti, «¿Que Significa Enseñar a Pensar Históricamente?», *Clío & Asociados. La historia enseñada* so, n.º 5 (2000): 27-42, <https://doi.org/10.14409/cya.v1i5.1556>.

³⁵ Joaquín Prats, «Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española.», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 5 (2000): 4-28, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1313392>.

formación ciudadana de los más jóvenes en las escuelas tradicionales, logrando complejizar la educación histórica y enraizar la noción de que la Historia participa activamente *por y para* la construcción social de las personas. Con esto, se establece que se deben efectuar cambios epistemológicos y metodológicos conociendo las virtudes que ofrece aprender historia para provocar cambios positivos en la constitución de los individuos y la sociedad en sí misma³⁶. De esta manera, se consolidan nuevas lógicas para comprender cómo a partir de los usos del *saber* en las aulas de clases, se forman las narrativas históricas que finalmente dan sentido a muchas de las actividades cotidianas en la sociedad.

Es importante destacar que, en su mayoría los debates en torno al lugar de la historia en la escuela se basan en que la enseñanza contiene un alto grado de “compromiso social”, lo que provee al aprendizaje histórico de una valiosa participación en la formación ciudadana, puesto que, adquirir una postura reflexiva sobre el pasado permite “que los ciudadanos sean conscientes y responsables de sus actuaciones presentes [lo cual,] supone un cambio sustancial en la metodología docente que intenta, precisamente, acercar al alumnado a la historia en su totalidad”³⁷. Por tanto, identificar los elementos que se transmiten en los contenidos de la disciplina y a qué tipo discursos respaldan, es uno de los retos de la enseñanza y el aprendizaje de la historia del siglo XXI, impulsando así, “tanto la capacidad de generar conocimiento e identificar los procesos históricos como los de transmitirlos y conseguir que la sociedad perciba el peso de dichos procesos a la hora de orientarse y adoptar decisiones en nuestra vida diaria”³⁸. Partiendo de esta noción, la disciplina ejerce mayor relevancia en los procesos formativos, motivando a una serie de corrientes de pensamiento a desarrollar diferentes modelos metodológicos para potencializar la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Entonces, la Historia como disciplina no solamente contribuye al estudio del hombre en el tiempo, sino que consolida construcciones narrativas y simbólicas que generan rasgos

³⁶ Arteaga y Camargo, «Educación histórica», 110-12.

³⁷ Cosme Jesús Gómez Carrasco, Jorge Ortuño Molina, y Sebastián Molina Puche, «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI», *Revista Tempo e Argumento* 6, n.º 11 (27 de mayo de 2014): 8, <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>.

³⁸ Gómez Carrasco, Molina, y Puche, 8.

identitarios que condicionan el accionar de los sujetos. Con lo cual es imperativo el reconocimiento de metodologías para enriquecer las experiencias educativas dentro del aula, lo cual, hace referencia a otro de los principios propios de la Historia, la construcción y transmisión crítica de discursos.

No obstante, al presentar los parámetros generales del debate en torno a la educación histórica y su relevancia en las aulas de clase no se pretende contribuir a la noción de *que la escuela se ha mantenido sin historia*, por el contrario, la enseñanza de la disciplina siempre ha estado ligada a la formación de las personas como característica fundamental, sin embargo, la percepción general sobre el uso del saber es el factor problemático.

De forma tradicional, en el sistema educativo se percibe la enseñanza de la historia como un conjunto de “hechos y datos” que deben memorizarse con el fin de generar procesos identitarios unívocos. Desde esta perspectiva, la formación se concibe desde el principio de un arbitrario sociocultural que, hace énfasis en todos aquellos elementos que se instauran en la sociedad como “relevantes” en un contexto social determinado (grandes eventos históricos, personajes destacados, guerras, etc.), y que respaldan por lo general las nociones de un grupo determinado (clases dominantes o el Estado)³⁹.

De ahí que, es importante tener presente “(...) que las disciplinas no dejan de ser construcciones sociohistóricas y, por tanto, [son] susceptibles de ser modificadas por la acción humana. Así pues, la utilidad de cualquier materia no radica en la disciplina misma, sino en el uso que de ella se haga”⁴⁰, es por esto, que en muchos casos la enseñanza de la historia se encuentra permeada por simbolismos patrióticos, religiosos y/o culturales, que procuran influir en la acción y opinión pública que satisface narrativas socialmente construidas, por tanto, es posible evidenciar cómo las dinámicas en el aula se convierten en un campo de acción para el conocimiento histórico.

³⁹ Miguel Ángel Suárez Suárez, «Enseñanza de la Historia: Viejos problemas y necesidad de un cambio. Reflexión de un alumno del Máster de Secundaria», *Clío: History and History Teaching.*, n.º 36 (2010): 9, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3697541>.

⁴⁰ Suárez, 3.

Con base en ello, es lícito cuestionar los parámetros de la historia enseñada y aprendida en las escuelas, pues, el *Saber* en sí mismo no es el problema, son las maneras en las que se materializa durante la práctica. Así, gracias a las reflexiones epistemológicas basadas en los propósitos propios de la disciplina, se generó una serie de cuestionamientos sobre la practicidad de la disciplina enseñada en las escuelas, con preguntas como: *¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Es válido ese evento histórico y por qué?*; o incluso cuestiones que superan los límites del aula de clases: *¿Qué visión de la historia es la que quiere transmitir fuera de la escuela? ¿Con qué elementos se debería transformar la percepción social del conocimiento sobre el pasado en los estudiantes de octavo a noveno?*; creando un horizonte de posibilidades de análisis para identificar aquellos factores que limitan la enseñanza y aprendizaje de la historia en general, y dar paso a la potencialización de la educación histórica.

De esta manera, los elementos teóricos-conceptuales se convierten en un punto partida clave para definir los aspectos epistemológicos que guían el campo de acción de los distintos agentes dentro del aula⁴¹, ya que, la educación histórica está supeditada a la articulación de discursos políticos, sociales y académicos que se han formado a partir de procesos de orden político, social, culturales, ideológicos o estrictamente pedagógicos⁴². Esta interrelación de fuerzas puede presentarse en variadas formas según la tensión que ejerzan los distintos aspectos externos, dando resultado a interacciones dentro del aula que dependen de sus contextos cercanos. Por lo tanto, en el marco de todos estos factores, el *currículum* se posiciona como el principal objeto de análisis, pues, participa en todos los niveles de enseñanza-aprendizaje de la historia creando campos de acción en las aulas de clase, posibilitando la revisión de la estructuración que tiene una determinada sociedad sobre la utilidad del conocimiento histórico y su participación en los espacios institucionales, algo evidente en las formas en las que se regula las actividades educativas a través de documentos como los libros escolares, manuales curriculares y normativas.

⁴¹ Nilson Javier Ibagón Martín, «Los Textos Escolares y La Enseñanza de La Historia: Elementos Teóricos Para Entender Su Relación», *Revista Hojas y Hablas*, n.º 11 (2014): 37-46, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628739>.

⁴² Arias Gómez, «La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia», 134-46.

Estos documentos escolares ocupan un lugar privilegiado en las instituciones y en el quehacer docente, ya que, suponen una continuación discursiva a aspectos de carácter social, constituyendo no solo una selección de contenidos y metodologías para enseñar, sino también representaciones simbólicas de la realidad. Para el caso de la enseñanza de la historia tradicional, las narrativas se vieron permeadas de factores épicos asociados a la historia patria, los cuales consolidan identidades nacionales para la construcción de nociones de ciudadanía⁴³. Por ello, es importante reconocer que:

Hay que tener una buena noción sobre quién controla el currículum, qué grupos de interés tienen voz. Hay que tener un “mapa cognitivo” de quién define las asignaturas. Hay que tener algún sentido de la organización de grupos de disciplinas, de cómo influyen las universidades, y cómo otros grupos de interés, comerciales y de otro tipo, ejercen una influencia. La incorporación de asignaturas a la enseñanza no consiste en una decisión imparcial, racional sobre lo que se juzga de interés mucho más amplio en el que todos los grupos de interés, tal como debe ser dentro de una democracia, tienen la palabra; pero es un error considerarlo un ejercicio objetivo y racional. Es un ejercicio eminentemente político⁴⁴.

La estructura curricular cargada de elementos patrióticos motivados a generar narrativas escolares que efectúen parámetros de colectividad entre los ciudadanos provoca que los saberes enseñados sean vacíos y sin sentido para quienes los aprenden, pues, no tienen ningún tipo de relación con su vida social, por lo cual quedan relegados a una utilidad meramente enunciativa de datos, sin ninguna utilidad aparente. En este sentido, los modelos de enseñanza y aprendizaje de la historia permeados de discursos de orden ejemplar y tradicional fomentan una perspectiva unidimensional y descontextualizada de los contenidos, que perpetúan prácticas educativas cuestionables, dado que no establecen parámetros de interpretación del saber.

⁴³ Plá, «La enseñanza de la historia como objeto de investigación».

⁴⁴ Ivor F. Goodson, *El cambio en el currículum*, 2000, 136.

Según Prats⁴⁵, la percepción generalizada de la historia como un saber acabado genera procesos acríticos de apropiación de contenidos, dado que, “el alumnado considera la asignatura de historia, y la propia historia, como una materia que no necesita ser comprendida sino memorizada”⁴⁶, dotando al conocimiento histórico de un objetivo meramente expositivo, dado que, “socialmente también se identifica este conocimiento como una especie conocimiento útil para demostrar "sabiduría" en concursos televisivos, o para recordar, manifestando erudición, datos y efemérides”⁴⁷. En consecuencia, la disciplina obtiene rasgos positivistas que limita a la cátedra de historia ya que se convierte en un conocimiento repleto de datos y fechas que tiene como objetivo la acumulación y transmisión de eventos históricos.

Así pues, la *memorización* y el *presentismo* se configuran como principios medulares de una enseñanza romántica que se apoya en procesos de aprendizaje carentes de habilidades interpretativas, condición que perpetúa una noción de la historia como saber estático⁴⁸. Desde esta perspectiva enseñar y aprender historia se conciben como acciones basadas en una simple transposición de contenidos específicos que tiene relación con la “función decimonónica de la historia como creadora de identidades sociales, culturales y políticas”⁴⁹. Estos aspectos afectan por igual a todos los participantes en las dinámicas educativas alterando sus relaciones simbólicas y significativas con el medio social, reafirmando esta dinámica acrítica del saber⁵⁰. Se desconoce así que,

El pasado no puede ser visto como algo fijo y desconectado de la realidad ya que su interconexión activa con el presente y el futuro es la que permite a los sujetos comprender diversas posibilidades de ser y estar en el mundo; proceso que es central en la defensa y el fortalecimiento de valores democráticos que hoy están en

⁴⁵ Prats, «Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria».

⁴⁶ Plá, «La enseñanza de la historia como objeto de investigación», 3.

⁴⁷ Plá, 5.

⁴⁸ Mario Carretero et al., «La Construcción del conocimiento histórico», *Propuesta educativa*, n.º 39 (junio de 2013): 13-23, http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1995-77852013000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=en.

⁴⁹ Arias Gómez, «La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia», 136-37.

⁵⁰ Ibagón Martín y Münzenmayer, «El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío», 107-31.

riesgo debido a los intereses particulares de diversos sectores que quieren desmontarlos a través de su negación explícita e implícita⁵¹.

Lo anterior indica que, existe una limitación más profunda en relación con el saber y su reconocimiento como elemento fundamental para la interacción del sujeto con el mundo. En este caso, Rüsen⁵², señala que la historia es una construcción narrativa, basada en sucesos determinados por la cultura en un tiempo y un espacio determinado, el cual, mantiene en constante cambio según quien analice los hechos. Por lo tanto, puede ser seleccionada para lograr un objetivo en específico, ya sea, desarrollar identidad, apropiación territorial, autorreconocimiento, entre otros, determinados por una sociedad. Algunos autores señalan que⁵³, estas limitantes se expresan a la hora de configuración del *currículum prescrito* que corresponden a las políticas públicas educativas y sus maneras de percibir el conocimiento histórico. De este modo, reevaluar, analizar, y reflexionar sobre el curriculum es imperativo para romper con las prácticas de la educación tradicional y poner en cuestión el sentido acrítico con el que se tratan los contenidos de aprendizaje, que, en algunos casos, solo buscan la memorización de datos para generar rasgos identitarios homogeneizantes.

Uno de los principales aspectos en los que coinciden muchas de las investigaciones sobre la educación histórica se relaciona con la crítica a la acumulación y transmisión de datos sin que medie una preocupación por la naturaleza de estos y su función sociocultural. En este sentido, autores como Ibagón⁵⁴, determinan que el problema que debe orientar la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia no es el conocimiento de eventos históricos (sin que se le reste importancia), sino la relación de éstos con la vida práctica de los estudiantes.

⁵¹ Nilson Javier Ibagón Martín y Pedro Miralles Martínez, «Historia a enseñar, historia enseñada e historia aprendida. Posibilidades investigativas en el campo de la Educación Histórica en Iberoamérica», 1 de julio de 2019, 10, <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/17471>.

⁵² Rüsen, «Os princípios da aprendizagem: a filosofia da história na didática da história», 13-14.

⁵³ José Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (Morata, 2010), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=408223>; Goodson, *El cambio en el currículum*.

⁵⁴ Nilson Javier Ibagón Martín, «Alfabetización histórica y pensamiento histórico: apuntes para pensar la enseñanza -aprendizaje de la historia en la escuela», *Educación y Cultura*, n.º 128 (octubre de 2018): 69-73.

Es un hecho que durante las dinámicas educativas existen intereses políticos que pueden afectar positiva o negativamente las experiencias en el aula, lo cual, requiere de una reevaluación de contenidos y metodologías, como también, de factores epistemológicos que subyacen en la práctica docente. Por lo tanto, considerar las connotaciones políticas que posee la formación histórica como la única fuente de obstáculos para la enseñanza-aprendizaje de la historia en las escuelas, es limitar también el análisis que se realiza, pues, desde la materialización que establece el maestro se pueden entrever que las dificultades parten de igual manera, en la ausencia de una problematización del conocimiento que se enseña. Así, un conocimiento que carece de profundización en las representaciones sociales que circulan en diferentes ámbitos de la cultura histórica, es incapaz de generar espacios de reflexión y análisis críticos de los contenidos⁵⁵. Por ello, los limitantes anteriormente mencionados no solo se encuentran a nivel escolar, sino también a nivel universitario^{56,57}. Con ello, la formación inicial del profesorado es vital para contrarrestar prácticas tradicionalistas, y promover orientaciones dirigidas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje⁵⁸.

Sin embargo, suponer que la eliminación de simbolismos o contenidos de carácter nacionalistas en los temarios es la solución a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la historia es un completo error, pues, la raíz subyace en la carencia de profundización, análisis, reflexión de los contenidos e intuir qué la ruptura con las prácticas de la enseñanza tradicional se realiza a través de una nueva selección de temas, pero desde las mismas prácticas acríticas.

⁵⁵ Gómez Carrasco, Molina, y Puche, «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI».

⁵⁶ Diego Arias Gómez y Alexander Ruiz Silva, «Jóvenes, política e identidad nacional. Un estudio con jóvenes universitarios colombianos», *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, n.º 7 (2013), <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/2030>.

⁵⁷ Se hace referencia a los obstáculos que presenta la educación histórica en las escuelas y como estos pueden interferir o impedir que se obtenga un aprendizaje más profundo de contenidos de carácter histórico (tales como, el presentismo, reproducción acrítica de contenidos, etc.).

⁵⁸ Cosme Jesús Gómez Carrasco, Ramón López Facal, y Belén Castro Fernández, «Educación histórica y competencias educativas», *Educar en Revista* 35 (9 de mayo de 2019): 145-71, <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64402>.

En ese sentido, para combatir aquellos limitantes es necesario una visión integradora de todos los aspectos que conviven en el aula de clases y vincular distintas estrategias. Además, es imprescindible reconocer que para el caso de la enseñanza de la historia la reevaluación de modelos pedagógicos y curriculares también se basa en nuevas formas de *pensar la historia* como saber, las cuales son posibles desde los avances de la epistemología y la historiografía⁵⁹.

Con base en ello, es necesario integrar en el aula de clases las bases epistemológicas de la Historia, en función de la problematización de los contenidos de carácter histórico y optar por una escolarización que permita que los estudiantes rompan con los limitantes que presenta hoy en día la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Así, a través de la selección, organización, análisis y reflexión de los temas, el maestro logra complejizar el pasado en relación con el presente y el futuro, permitiendo a los estudiantes ir más allá de una memorización de datos.

Durante los últimos años se ha incrementado el número de investigaciones que problematizan y buscan comprender *cómo* la Historia interactúa en los procesos educativos en la escuela, y si estas, son efectivas a la hora de evidenciar resultados. Con ello, se estableció un amplio horizonte de posibilidades frente a la *educación histórica*⁶⁰ que no solo integró modelos pedagógicos y metodológicos dentro el aula, sino que, permitió una reflexión de las bases epistemológicas propias de la disciplina y su función dentro de la sociedad. Estas cuestiones han sido abarcadas por una corriente investigativa que se denomina *la didáctica de la historia*, la cual, ha permitido en gran medida estrechar las brechas que existen entre la academia y la escuela.

Entonces, esta relación ha contribuido no solo a la reformulación epistemológica de factores de orden operacional de la disciplina en el aula, sino también, sobre la lógica binaria entre la academia/enseñanza, la cual se organiza horizontalmente, es decir, la

⁵⁹ Julia Salazar Sotelo, «Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿y los maestros qué enseñamos por historia?», 2001, <http://localhost:8080/jspui/handle/123456789/321>.

⁶⁰ La educación histórica se le denomina al campo de investigación y reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

investigación no es más relevante que la enseñanza, o viceversa, y aunque cada una presenta particularidades en torno a su *quehacer*, su punto de encuentro es el transmitir, analizar y comprender la huella que ha dejado el hombre en el tiempo. Por lo tanto, es imperativo perpetuar espacios que proyectan aquel vínculo, y contribuyen a transformar las experiencias educativas. Plá⁶¹, determina que, para el éxito de todo quehacer histórico, se debe reconocer y establecer un núcleo de relación entre la investigación y la enseñanza, para reconocer las potencialidades que se pueden evidenciar en “los usos públicos de la historia y las diversas formas de significar el pasado dentro de la escuela”⁶².

Este proceso integración de distintos parámetros conceptuales del quehacer histórico de la académica en contextos educativos, permite adoptar una postura transformativa de la realidad que genera prácticas escolares evaluativas, re organizativas, innovadoras y complejas, basadas en la noción de que la historia va más allá de acumulación de datos y da paso a la interpretación de acciones, actitudes, acontecimientos y decisiones en micro y macro análisis. Y, en donde “lo que se espera del alumno es no sólo que aprenda a razonar, sino que lo haga, además, de un modo particular, a saber, a razonar históricamente”⁶³; postura que supone un reto y una reevaluación de los sujetos constituyentes en el aula (docente, alumno y saber).

Con base en lo señalado por Josefina Granja⁶⁴, quien hace referencia al concepto de *configuración* para referenciar la compleja interrelación de los saberes en el aula en un proceso adaptativo de la realidad, es evidente que es necesario desarrollar una postura analítica que permita comprender las continuidades, desplazamientos y reorganizaciones experimentadas en el tiempo en torno a un conjunto de elaboraciones teóricas y metodológicas construidas por un grupo de académicos, mediante las cuales nombran, explican y comprenden cierto segmento de la realidad. Dar cuenta de este proceso implica elaborar un campo relacional entre productores, productos y receptores, en una dinámica en

⁶¹ Plá, «La enseñanza de la historia como objeto de investigación».

⁶² Plá.

⁶³ Palti, «¿Que Significa Enseñar a Pensar Históricamente?», 27.

⁶⁴ Josefina Granja, «Configuración de conocimientos sobre la Educación: Aspectos sociohistóricos y epistémicos», *Colección Pedagógica Universitaria* 49 (julio de 2000); Citado en: López Aceves y García Alcaraz, «La configuración de la enseñanza y aprendizaje de la historia como campo de conocimiento».

la que circulan y se reelaboran ideas y propuestas en situaciones de tensión, desplazamiento o condensación, todo lo que configura justamente un campo del conocimiento.

Por lo tanto, la transformación de espacios y dinámicas escolares corresponde a un ejercicio de reflexión y análisis que va más allá del currículo y/o propuestas didácticas, sino de un proceso que cambia la percepción del saber, el docente y el estudiante, de este modo, se puede establecer que uno de los objetivos propios de la didáctica de la historia es:

derribar la niebla de las leyendas arraigadas por medio de la crítica ideológica y deshacer los errores típicos, poner claramente de relieve las consecuencias que sufrieron los afectados o los costes sociales de las decisiones que se tomaron. Y con ello, aumentar las posibilidades de orientarnos racionalmente en nuestra vida práctica, al incluirla en un horizonte de experiencias históricas cuidadosamente comprobadas⁶⁵.

Entonces, la *didáctica de la historia* sería un punto de convergencia horizontal entre el saber disciplinar, la cultura escolar y la vida práctica⁶⁶. Este proceso vincula el saber histórico, el saber pedagógico y el saber psicológico sobre el desarrollo cognitivo, ético, político y estético de los estudiantes. Así, a partir del constante cuestionamiento del *cómo* y el *para qué*, de la Historia, se ha promovido por distintos autores la reformulación o la modificación de las estructuras educativas para contribuir a un mejor desarrollo del conocimiento histórico en los más jóvenes. En torno a ello, Jesús Cosme Gómez⁶⁷ resalta el hecho de que la historia como disciplina ha atravesado un proceso de autorreflexión que la ha llevado determinar claramente los posibles efectos que tiene su utilidad frente a la sociedad actual, pues “la historia es tanto la capacidad de generar conocimiento e identificar los procesos históricos como los de transmitirlos y conseguir que la sociedad

⁶⁵ Gómez Carrasco, Molina, y Puche, «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI», 7.

⁶⁶ Prats, «Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria».

⁶⁷ Gómez Carrasco, «Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO».

perciba el peso de dichos procesos a la hora de orientarse y adoptar decisiones en nuestra vida diaria”⁶⁸.

2. Pensamiento histórico como alternativa para pensar la historia

Explorar las posibilidades que generan el analizar los procesos educativos y las dinámicas dentro del aula para potencializar la enseñanza y el aprendizaje de la historia, han contribuido a la consolidación de modelos pedagógicos que complejizan la *praxis* educativa, y motivan un entendimiento diferente sobre *cómo* la construcción histórica induce a una interpretación y relación compleja de las personas con su mundo social.

Tal y como se ha señalado anteriormente, la problemática enfrentada por la Didáctica de la Historia se centra en la premisa de “si sabemos cómo se aprende, podremos saber cómo enseñar”⁶⁹, partiendo del hecho de que “el aprendizaje” es el eje central de reflexión-acción. Este vínculo que existe entre la Historia y la Educación presenta, además, un matiz de cambio que provoca que las investigaciones en torno a este tema encuentren campos no explorados, o donde los nuevos paradigmas permitan contribuir cada vez más al desarrollo y adquisición de un pensamiento histórico.

La enseñanza de la historia se percibe como un proceso formativo que va más allá de la simple cátedra magistral de contenidos, esta supone un reto que no solo se mide por las expectativas de la ciencia, si no también, con base a los fracasos que tienen la enseñanza de la historia, lo cual, consiste en una constante innovación en el aula para conocer cómo el conocimiento histórico interactúa con el sujeto. Por tanto, el pensamiento histórico, se posiciona como elemento fundamental para lograr efectos positivos, dado que, su mera aparición dentro de las posibilidades educativas conlleva a toda una potencialización de las dinámicas escolares, pues, se trata de un ejercicio educativo que rompe con las estructuras tradicionales, comprendiendo que, saber historia no se trata de la acumulación de datos,

⁶⁸ Gómez Carrasco, Molina, y Puche, «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI», 7.

⁶⁹ Schmidt, «¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia?»

sino, de la interpretación racional y crítica de aquellos conocimientos en su vida práctica. Estos contenidos que requieren cualidades cognitivas que se desarrollan tras el trabajo de análisis de datos y fuentes de distintos tipos (sonoras, visuales, audiovisuales, etc.).

Se resalta de esta manera la importancia de la concepción del aprendizaje como punto de partida y presupuesto orientador del método de enseñanza de la historia, así como su complejidad y diversidad de abordaje, en clave con la disciplina de referencia, la Historia. Esta relación ha motivado una profundización del conocimiento histórico que permite que los sujetos adopten una actividad mental similar al de los historiadores para desarrollar el pensamiento histórico. Así pues,

saber trabajar con interpretaciones en lugar de certezas implica desarrollar un pensamiento crítico sobre las diferentes formas en las que los grupos humanos perciben los ritmos de cambios y permanencias a lo largo del tiempo. No se trata, al fin y al cabo, de que los alumnos de niveles educativos preuniversitarios se formen como historiadores, sino que a través de comprender la historia y pensar sobre esta disciplina, sean capaces de valorar las diferentes argumentaciones o afirmaciones que se utilizan del pasado para describir nuestras sociedades presentes⁷⁰.

Auspiciado en parte por este paraguas epistémico se plantea la necesidad de una enseñanza que vaya más allá del aprendizaje de contenidos históricos adoptados como productos finitos y cerrados que no exigen en absoluto interpretación. De esta manera, se ha instaurado la aspiración por transformar la larga tradición educativa y plantear una enseñanza histórica que condense nociones procedimentales del pensamiento del historiador, modificando la adquisición y percepción sobre la relevancia de la historia en la vida de los estudiantes, en la cual, se tenga en cuenta el trabajo directo con las fuentes, las múltiples interpretaciones que pueden tener un proceso o hecho histórico y las redes temporales que se forman a partir de las narrativas socialmente construidas que afectan la vida de los sujetos.

⁷⁰ Gómez Carrasco, Molina, y Puche, «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI», 10.

En consonancia con lo anterior, a lo largo del mundo se han desarrollado experiencias educativas que profundizan en la educación histórica como el catalizador del desarrollo del pensamiento histórico. En éstas, se han planteado categorías analíticas y de formación de habilidades para poder facilitar las maneras en las que enseñamos y aprendemos historia. Entre ellas se destacan tres líneas de investigación que han tenido mayor repercusión en las investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia desarrolladas durante las últimas tres décadas. La primera, fue la corriente inglesa comúnmente relacionada con el investigador Peter Lee⁷¹, quien gracias a sus aportes conceptuales se atribuyó la formación del pensamiento histórico a elementos de tipo cognitivo que se desarrollan a través de adquisición de determinadas habilidades; la segunda, se refiere a la corriente alemana, desarrollada en gran medida con Jörn Rüsen⁷², en la cual se refiere a la función social de la historia y como esta permite una orientación vital para los sujetos; La tercera y última, hace referencia a la corriente canadiense liderada por Peter Seixas⁷³, quien a través de la identificación de seis habilidades pensamiento plantea una propuesta que dirigida hacia la problematización del conocimiento histórico para desarrollar la conciencia histórica.

2.1. Corriente inglesa

En Inglaterra durante la década de 1970 se desarrolló una serie de investigaciones que aportaron una nueva conceptualización sobre la enseñanza de la historia, la cual ha logrado influenciar a múltiples investigadores en distintos países durante más de treinta años. Fundamentalmente estas investigaciones se preocuparon por las posibilidades que tienen los jóvenes de aprender a desarrollar raciocinios sobre la naturaleza del conocimiento histórico⁷⁴. Los primeros acercamientos tomaron forma en la investigación denominada The Schools Council History 13–16 Project (SHCP), estudio que se propuso diversificar las formas en las que se aborda el conocimiento histórico a través de metodologías

⁷¹ Lee, «Literacia histórica e história transformativa».

⁷² Rüsen, «Os princípios da aprendizagem: a filosofia da história na didática da história».

⁷³ Seixas, «A Model of Historical Thinking».

⁷⁴ Nilson Javier Ibagón Martín, «Aprendizaje histórico de estudiantes colombianos y españoles: análisis a partir de sus concepciones sobre la historia» (España, Universidad de Murcia, 2022), <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/122743>.

innovadoras, creando una relación entre los alumnos y el contenido de carácter histórico. Un proyecto que se basó en el uso de estudios empíricos de corte constructivista para comprender como los niños y jóvenes aprendían la historia⁷⁵.

Gracias a ello, en 1980 tomaron forma dos proyectos que consolidaron las bases de la corriente inglesa. El primero fue un plan de estudio dirigido a jóvenes entre 16 y 19 años centrado en la incorporación de conceptos de segundo orden como evidencia, explicación y relatos históricos, proyecto que fue titulado *Cambridge History Project*. Simultáneamente se desarrolló también en Londres *Concepts of History and Teaching Approaches 7–14* (CHATA), un proyecto que tomó los resultados de entrevistas y tareas escritas de alrededor de 320 estudiantes con edades que oscilaban entre los 7-14 años, para identificar los cambios en los discursos sobre la historia, basándose en los conceptos de segundo orden como evidencia, relatos, causa y empatía⁷⁶.

En términos generales, estas investigaciones se centraron en analizar cómo a través de las evidencias empíricas los sujetos podrían interpretar y representar el conocimiento histórico. En otras palabras, la aprehensión de conceptos complejos permite evaluar el aprendizaje histórico para que finalmente, este último, pueda contribuir a la orientación de los sujetos. De esta manera, el aprendizaje de conceptos se consideró como uno de los avances más importantes en la Educación Histórica porque enfatizó en la historia como una disciplina, más allá de construcción narrativa de carácter nacional que se proponía la réplica de datos y situaba en una compleja relación entre contenidos y conceptos. A los primeros se les denominó *contenidos sustantivos*, que se refiere a los datos y hechos propios de la historia (guerras, independencias, comercio, etc.). Y, a los segundos se le nombró *contenidos de segundo orden*, los cuales hacen referencia a la que manera en la que los historiadores “hacen” historia (evidencia, explicación, causa, relatos).

⁷⁵ Ibagón Martín y Münzenmayer, «El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío», 31.

⁷⁶ Scott Alan Metzger y Lauren McArthur Harris, eds., *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, Wiley handbooks in education (Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc, 2018), 121.

Al mismo tiempo, se identificaron factores temporales que no limitaban el aprendizaje, tal y como, lo era la edad del sujeto. Al contrario de la propuesta lineal de la progresión de pensamiento de Jean Piaget en la cual el desarrollo de procesos de aprendizaje se encuentra supeditado a la edad cognoscente de los sujetos, según Lévesque y Clark⁷⁷, los ingleses utilizaron la noción de Jerome Bruner y Paul Hirst's para determinar que la progresión del aprendizaje histórico no está limitada por la edad del sujeto. Por ello, “tanto niñas, niños, jóvenes y adultos pueden pensar de una forma simplista y reduccionista ante determinados problemas, y frente a otros de una manera compleja y sofisticada, dependiendo del tipo de experiencias formativas por las que hayan atravesado”⁷⁸.

La concepción de progresión conceptual se define como “un aprendizaje gradual y continuo sobre los significados y usos de ciertos conceptos que son centrales para la comprensión epistemológica de la historia, como evidencia, inferencia, perspectiva, empatía y temporalidad⁷⁹, concepto que para la educación histórica trae consigo unos cambios importantes para la comprensión de la relación del saber y sujeto. Desde esta perspectiva, el manejo del conocimiento factual por sí mismo no genera ningún tipo de profundidad en el aprendizaje histórico, pues, solo a través de la combinación de conocimiento, habilidades y atributos, se generan marcos de reflexión que pueden ser transversales en cualquier currículo propuesto.

Otra de las nociones que han caracterizado a la corriente inglesa es la alfabetización histórica entendida como complemento de la progresión con un impacto más profundo en el aprendizaje histórico. A partir de los aportes de Peter Lee⁸⁰, este concepto se basa en los aportes de la propuesta teórica de Jörn Rüsen, quien relaciona directamente el saber histórico con la vida cotidiana, señalando que el conocimiento no puede tener un carácter

⁷⁷ Stéphane Lévesque, «Historical Thinking: Definitions and Educational Applications», en *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, ed. Penney Clark, Wiley handbooks in education (Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc, 2018), 121.

⁷⁸ Ibagón Martín, «Aprendizaje histórico de estudiantes colombianos y españoles», 31.

⁷⁹ Eder Cristiano de Souza, «Aprendizagem conceitual e orientação: uma análise dos estudos da educação histórica em Portugal e no Brasil (2000-2017)», *Revista Tempo e Argumento* 13, n.º 33 (21 de mayo de 2021): 4, <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0201>.

⁸⁰ Traducido del portugués Lee, «Em direção a um conceito de literacia histórica», 4-7.

inerte, sino que deben dotar un “sentido de nuestra propia identidad”⁸¹, facilitando y motivando las relaciones humanas, culturales o nacionales. Así, relacionada intrínsecamente con la vida del sujeto, la alfabetización histórica requiere de una reflexión y racionalidad de los conocimientos históricos para generar una orientación en la vida práctica, en la cual, “las comprensiones históricas que formulan los sujetos y las formas en que estas comprensiones se convierten en referentes para la formulación de cosmovisiones y opiniones que contribuyen a la construcción de identidades, a la toma de decisiones y al actuar en el mundo con un vista al futuro”⁸², se vuelven centrales.

Entonces, en la búsqueda de mayor eficiencia en la enseñanza de la historia, se presentan estas cavilaciones como un elemento vital para dirigir el aprendizaje histórico entendiendo que, es necesario desarrollar una comprensión de la disciplina y un marco utilizable del pasado, para formar estudiantes que puedan “orientarse en el tiempo, viendo el presente y el futuro en el contexto del pasado”⁸³. Por lo tanto, el desarrollo de propuestas metódicas que constituyan estos elementos como premisas se hace necesario para la alfabetización histórica de los sujetos.

Con base en ello, numerosas reflexiones y análisis se formaron a partir de las propuestas de los ingleses que pretendían mostrar a la educación histórica como un elemento complejo que se desarrolla desde los más jóvenes hasta los más adultos constantemente; esto contribuyó a pensar que “saber” de historia era un objetivo implícito en las planeaciones curriculares, pero no es tan sencillo de lograr puesto que, el aprendizaje histórico según Lee, es un proceso de reorientación cognitiva en la que los alumnos aprenden nuevas formas de ver el mundo y a complejizar las interacciones en él⁸⁴. Esta nueva perspectiva, problematiza la práctica docente como un espacio esencial para generar esas transformaciones en los niños, considerando sus concepciones iniciales como esenciales para la construcción de conocimiento, pero también para combatir aquellas nociones que limitan una visión holística del mundo. Es así como, la educación histórica se convierte en

⁸¹ Rüsen, «Os princípios da aprendizagem: a filosofia da história na didática da história».

⁸² Souza, «Aprendizagem conceitual e orientação», 7.

⁸³ Traducido del Portugués: Lee, «Em direção a um conceito de literacia histórica», 11.

⁸⁴ Lee, «Literacia histórica e história transformativa», 120.

una formación cognitiva que va en contra del “sentido común” de las personas, las cuales necesitan de una orientación para desarrollar destrezas para poder comprender contenidos que van más allá del sujeto en su propio tiempo⁸⁵.

Para ello, y como una forma de romper con concepciones normalizadas que tienen de la educación histórica, los ingleses parten de la idea de que la historia debe transformar los preceptos que limitan a los sujetos para pensar históricamente, dado que esto implica la capacidad de “Comprender de lo que implica una forma de ver el mundo y la voluntad y la capacidad de emplear dicha comprensión junto con un conocimiento sustantivos del pasado con el fin de orientarse en el tiempo”⁸⁶; por lo tanto, se establece que, para que la *historia transformativa*, emprenda el objetivo adjudicado por los ingleses, las transformaciones deben estar asociadas a un conocimiento histórico complejo y matizado que asocie las relaciones entre el pasado y el presente como recíprocas para romper con la normalización de prácticas e ideas en la cotidianidad.

2.2. La corriente alemana

Contemporáneo a las investigaciones inglesas en la década de 1970, la corriente alemana desarrolló una propuesta teórico-metodológica dirigida hacia las formas prácticas en las que el conocimiento histórico interactúa en la vida social, siendo el aprendizaje histórico uno de los ejes principales de esta dinámica. Cabe destacar que, el pilar de este modelo es el concepto de *conciencia histórica* desarrollado por el filósofo e historiador alemán Jörn Rüsen, quien articula los principios en *La Filosofía de la Historia* y *La Didáctica de la Historia* para establecer un puente entre la disciplina y la vida cotidiana⁸⁷. Para Rüsen⁸⁸, existen diversas formas en las que el conocimiento histórico se construye, circula y se apropia en una sociedad determinada, por tanto, el aprendizaje histórico se convierte en una herramienta fundamental para organizar y comprender aquellos aspectos de orden social,

⁸⁵ Lee, 116-18.

⁸⁶ Lee, 120.

⁸⁷ Luís Alberto Marques Alves y Marília Gago, *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, 2021), 7, <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18571.pdf>.

⁸⁸ Rüsen, «Os princípios da aprendizagem: a filosofia da história na didática da história», 12.

político y cultural, íntimamente relacionados con el entramado de cambio temporal al que está sujeta la vida social⁸⁹. Por lo tanto,

no vivenciar da memória, a forma e o conteúdo da História não poderão ser separados, uma vez que o passado tem de ser pensado na sua distância em relação ao presente, e a forma e o conteúdo devem ser pensados atendendo à sua diferença e à sua independência, isto é, devem ser pensados numa lógica de retrospectiva reconstrutiva da unidade do seu presente em linha com os outros segmentos de tempo⁹⁰.

En principio, la propuesta alemana no tenía un fin educativo en sí mismo, si no que pretendió dotar de *sentido a la historia* para la población en conjunto, y evidenciar cómo estos aspectos no solo impactan la percepción del mundo, sino que generaban una orientación vital⁹¹⁹². Por lo tanto, en este modelo prima “las formas en las que el conocimiento circula, se apropia y produce efectos en la vida social”⁹³, en clave con los conceptos de: *conciencia histórica, narrativa histórica y pensamiento histórico*, los cuales, contribuyeron activamente en el reconocimiento de las formas en las que la historia interactúa con el sujeto. En consecuencia, *aprender historia* se convirtió en un tema central para la adquisición de destrezas que contribuyan al sujeto a comprender la compleja interrelación de interpretaciones del pasado, consecuencias en el presente y expectativas hacia el futuro⁹⁴.

De esta manera, el modelo impactó en las formas en las que concebía la presencia de la historia en las diferentes esferas sociales, por lo cual, su importancia trascendía de las aulas escolares y permea todos los ámbitos sociales de los sujetos. Así, la enseñanza de la historia contempló un propósito mayor a la simple réplica y acumulación de datos sobre referentes

⁸⁹ Alves y Gago, *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica*.

⁹⁰ Alves y Gago, 7.

⁹¹ Metzger y Harris, *The Wiley international handbook of history teaching and learning*.

⁹² Scott Alan Metzger y Lauren McArthur Harris, eds., *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, Wiley handbooks in education (Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc, 2018), 137-38.

⁹³ Traducido del portugués: Souza, «Aprendizagem conceitual e orientação», 4.

⁹⁴ Seixas, «A Model of Historical Thinking».

históricos, y consideraba que era necesario proveer de habilidades, destrezas y conocimientos a los estudiantes para que pudiesen tener una postura crítica en su contextos distantes e inmediatos.

La base filosófica de este enfoque confirió una suerte de principios que permitieron comprender la compleja interrelación de las interpretaciones sociales y temporales en la construcción de identidad y comprensión histórica. Según Rüsen⁹⁵, para que la historia sea emancipadora y otorgue una postura reflexiva a las personas, es necesario establecer como concepto central a la *Conciencia Histórica*, la cual, en pocas palabras se refiere a la actividad mental basada en “la conexión interna de los acontecimientos pasados que aparecieron como una unidad en la esfera de la mente humana”⁹⁶ constituyéndose en un mapa mental útil para la praxis vital. Es decir, la conciencia histórica se encuentra determinada por el mismo sujeto y sus construcción representativa y discursiva de la realidad, sin embargo, necesita de una complejización. En palabras de este autor, la “Historia es [...] una síntesis de dentro y fuera, de ‘real’ y ‘ficticio’, de objetivo e intencional, de empírico y normativo. La conciencia histórica es realización y resultado de esa síntesis”⁹⁷.

Por lo tanto, esta categoría de análisis comprende una suerte de operaciones mentales que definen el pensamiento histórico y su función en la cultura, expresada por la narrativa de los sujetos directamente vinculadas con la conciencia histórica. Cataño⁹⁸, hace alusión a la *memoria histórica* como una parte fundamental para comprender los niveles en los que interviene la conciencia histórica y cómo a partir de otros elementos puede generar operaciones mentales más complejas. La memoria histórica, en palabras de la autora, se refiere a las distintas formas en las que los seres humanos movilizan el pasado al presente y a partir de él, crean representaciones y significados que posteriormente confluyen en una orientación cultural en el tiempo presente y al mismo tiempo, manteniendo vivo el pasado.

⁹⁵ Carmen Lucía Cataño Balseiro, «Jörn Rüsen y la conciencia histórica», *Historia y Sociedad*, n.º 21 (diciembre de 2011): 223-45, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-84172011000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=es.

⁹⁶ Cataño Balseiro, 4.

⁹⁷ Citado por Cataño Balseiro, 229.

⁹⁸ Cataño Balseiro, 226-27.

Entonces, la representación temporal del sujeto se hace vital para contribuir a la conservación de tradiciones, creencias, símbolos, como también, la formación de rasgos de la identidad individual y colectiva. Por lo tanto, la memoria trasciende del aprendizaje escolar y se convierte en un medio para mantener vivas las narrativas construidas en el tiempo. “La historia es una forma elaborada de memoria, toda vez que va más allá de los límites de la vida del individuo, uniendo los pedazos de los pasados que se recuerdan en una unidad temporal que permite que exista una interpretación del cambio temporal”⁹⁹.

A pesar de que la memoria se posiciona como un elemento fundamental para evocar la relación entre el pasado y el presente, comprende características básicas de esta dinámica, a diferencia de la conciencia histórica que se propone la racionalización de la acción humana en el tiempo

La memoria hace énfasis en la fuerza del pasado sobre la mente humana, revelando diversas formas de hacer o mantener vivo el pasado; no aborda con profundidad la relación estructural entre memoria y expectativas, mientras se vale de procedimientos básicos de representación. A su vez, la conciencia histórica incluye la racionalidad a la hora de describir los procedimientos de la mente humana, encargados de la creación de sentido por medio de formas de representación, que otorgan al pasado su carácter histórico¹⁰⁰.

Este enfoque teórico presenta al sujeto como participante activo de la historia pues el hecho de operar bajo competencias narrativas le otorga la facultad de superar la historia como sólo factual y estática, en la medida en que asimila el conocimiento histórico y lo hace circular como orientador de su vida diaria. Por tanto, a partir de esta competencia los seres humanos pueden interpretar y generar narrativas a través de su orientación temporal, moral y cultural. De igual forma, esta actividad mental puede dar cuenta de parámetros identitarios (individuales o colectivos), que permitan una lectura de las experiencias vitales (propios o externos), la comprensión de la injerencia del otro en tiempo histórico que implique la

⁹⁹ Cataño Balseiro, «Jörn Rüsen y la conciencia histórica», 227.

¹⁰⁰ Cataño Balseiro, «Jörn Rüsen y la conciencia histórica», 4.

relación constante del pasado, el presente y el futuro, pues, “la historia es una forma de conocimiento que permite la orientación de los sujetos en su propio tiempo”¹⁰¹.

En consecuencia, el modelo alemán se diferenci6 del inglés porque se basa en la noci6n integradora de la conciencia hist6rica, pues, a diferencia de sus contemporáneos que entendían al pensamiento hist6rico como un complejo proceso de cognici6n centrado en la articulaci6n de los contenidos sustantivos y los de segundo orden, estos, se centran en la compleja red de cambio a la que están sujetas la personas y a trav6s de la cual diseñan s6mbolos y significados a su propia realidad.

2.3. Corriente canadiense

La calurosa acogida del pensamiento hist6rico en Canadá parti6 desde su propia ausencia de un consolidado curricular que respondiera a las cuestiones sociales presentes en la enseñanza nacional¹⁰², buscando una pr6ctica m6s crítica y disciplinar de la historia en contraposici6n a un anodino ejercicio discursivo idealista orientado al presentismo y la memorizaci6n de relatos nacionales.

Al igual que las propuestas anteriores, los canadienses formularon una suerte de elementos que proporcionaron un nuevo enfoque hacia la educaci6n hist6rica con la intenci6n de impulsar el pensamiento hist6rico como fundamental en la formaci6n de los m6s jóvenes. Este modelo considera que es necesario retomar distintos conceptos desarrollados anteriormente por los alemanes y británicos, motivados por superar los vacíos que se encuentran en cada una de las propuestas y desarrollar una que pueda problematizar profundamente la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

¹⁰¹ Nilson Javier Ibag6n Mart6n, «Aprendizaje hist6rico de estudiantes colombianos y españoles: an6lisis a partir de sus concepciones sobre la historia», *Proyecto de investigaci6n: La enseñanza y el aprendizaje de competencias hist6ricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática*, 27 de julio de 2022, 65, <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/122743>.

¹⁰² En Canadá, como en Alemania y EE. UU., no existe un plan de estudios nacional de historia porque la educaci6n depende de las 13 provincias y territorios. La mayoría de las jurisdicciones han optado por imponer la asignatura escolar interdisciplinar de estudios sociales (que tambi6n incorpora geografía y ciencias sociales) en lugar de la historia específicamente para al menos parte del plan de estudios K-12

Así, bajo la búsqueda de que los alumnos puedan desarrollar “nuevas interpretaciones del pasado”¹⁰³, los canadienses formularon un proyecto que consideraba la exploración de los problemas epistemológicos y ontológicos de la historia como fundamental para trascender y enriquecer la experiencia vital de los sujetos y su relación con otros. Gracias a ello, adquiere una gran importancia *la conciencia histórica* en la estructuración de la propuesta, pues, es necesario interpretar y utilizar la historia en la vida cotidiana y a partir de la formación histórica los alumnos alcancen habilidades que les permitan cuestionar su propia existencia en el tiempo y sus posibilidades como seres históricamente situados, en otras palabras, para los estudiantes desarrollen una conciencia de su propia historicidad y su acción histórica, tal como esboza Seixas,

para ayudar a [los estudiantes] a entender quiénes son, dónde están y qué pueden hacer - como individuos, como miembros de varios grupos que se cruzan, y como ciudadanos con funciones y responsabilidades con respecto a las naciones y estados en un mundo complejo, lleno de conflictos y en rápido cambio¹⁰⁴.

El modelo canadiense se caracteriza por emplear una noción similar a la de los conceptos de segundo orden del modelo británico, pero, en este caso, se refiere a las habilidades y destrezas que debe emplear cualquier estudiante ante los “problemas, tensiones o dificultades que exigen comprensión, negociación y, en última instancia, una acomodación que nunca es una solución completa”¹⁰⁵. Es decir, los conceptos de pensamiento histórico surgen a partir de problematización del pasado y los esfuerzos que se deben realizar para comprenderla, por eso, “las habilidades de los estudiantes para pensar históricamente pueden definirse en términos de su competencia para negociar soluciones productivas para ellos”¹⁰⁶.

¹⁰³ Lévesque, «Historical Thinking: Definitions and Educational Applications», 127.

¹⁰⁴ Seixas, «A Model of Historical Thinking», 5.

¹⁰⁵ Nathalie Popa, «A consciência histórica e a didática da história no Canadá», *Revista História Hoje* 10, n.º 20 (14 de julio de 2021): 180, <https://doi.org/10.20949/rhhj.v10i20.769>.

¹⁰⁶ Seixas, «A Model of Historical Thinking», 5.

Este modelo consta de seis categorías conceptuales que se relacionan con los problemas que se presentan para pensar históricamente, en primera instancia, La *relevancia histórica*, se define como la destreza de los estudiantes para determinar qué acontecimientos históricos son relevantes y por qué, en clave con las cuestiones sobre qué es relevante para transmitir en la escuela; La *evidencia histórica*, se refiere a la capacidad de analizar, comparar, reflexionar y comprender los agentes del pasado a partir de una lectura atenta de fuentes históricas; *Cambio y continuidad*, se encarga de dar sentido al fluir de la historia; *Causa y consecuencia*, qué se define por la destreza para reconocer como un acontecimiento se relaciona con múltiples aspectos y motivaciones que provocan en distintos efectos en la sociedad; la *empatía histórica*, es el acercamiento a "otro" en un tiempo y espacio determinado, comprendiendo los aspectos que condiciones que afectan su perspectiva o sus decisiones; por último, la *dimensión ética*, que se relaciona con las valorizaciones, significados e interpretaciones éticas sobre el lugar de la historia y su contribución al desarrollo de la ciudadanía participativa.

Este modelo profundiza en la idea de que pensar históricamente no es algo sencillo, y requiere de un proceso formativo que abarque las seis habilidades para problematizar el conocimiento histórico. Un trabajo que se realiza por parte de los docentes y estudiantes, al analizar, seleccionar, clasificar, interpretar las evidencias históricas, empleando los contenidos sustantivos para estructurar cuestiones que van más allá de lo visible, definiendo conceptos de segundo orden y así, potencializar la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Siguiendo con ello, muchas propuestas a lo largo del mundo trabajan sobre los objetivos que tiene la educación histórica, tratando de relacionar los postulados anteriormente mencionados, entre otros. Esto con el fin de aterrizar estas propuestas a la praxis educativa en un entorno social y cultural determinado. De esta manera, existen diversas formas para trabajar en la formación del pensamiento histórico en clave con las condiciones educativas, políticas, éticas, etc., que presentan distintos lugares del mundo.

Para este caso, se analizará la propuesta de Santisteban¹⁰⁷ para la formación de competencias de pensamiento histórico a partir de una estructura conceptual que permite aglutinar numerosas capacidades y habilidades, para la inclusión social de personas en las lógicas de la vida democrática, presente en su cotidianidad. Al mismo tiempo, esta propuesta desarrolla un aprendizaje relacional donde cada concepto retroalimenta a otro y su uso requiere de la ayuda de otras competencias para ejercer adecuadamente la comprensión de lo que compone al conocimiento histórico.

3. Modelo de Pensamiento Histórico de Antoni Santisteban

Constantemente los docentes e investigadores en educación de las ciencias sociales y específicamente en historia como es el caso de esta investigación, concentran sus energías en encontrar nuevas formas de comprender la enseñanza y aprendizaje como un proceso complejo que necesita de distintos parámetros para producir efectos positivos (tanto en los docentes como en los estudiantes), para lograr transformar las dinámicas del aula, rompiendo los límites que se presentan en la educación día a día.

Aquella premisa motiva a Antoni Santisteban Fernández a desarrollar un modelo conceptual para el aprendizaje y la enseñanza de la historia que contempla un “un camino a seguir” para los docentes, que tiene como objetivo final la formación del pensamiento histórico y la educación ciudadana, pues, así como señala el autor, es inevitable educar en historia sin desarrollar conceptos vinculados a la comprensión relacional de la sociedad que contengan una fuerte connotación de ciudadanía¹⁰⁸.

Así pues, en las siguientes páginas se tratará de profundizar en la propuesta de Santisteban como un modelo que permite desarrollar el pensamiento histórico en el marco de la

¹⁰⁷ Esta propuesta se base en las tres tradiciones anteriormente expuestas, haciendo ligeras adecuaciones para establecer un modelo más acercado a la realidad.

¹⁰⁸ Santisteban, menciona reiteradamente en su propuesta que “la enseñanza de la historia debe y está enfocada al entendimiento de la sociedad y cómo se interrelacionan, por lo tanto, el objetivo de cualquier formación histórica debe estar al servicio de la misma sociedad, pues, a través de una comprensión compleja y crítica se puede insertar ciudadanos en su sociedad, comprendiendo y participando activamente de sus dinámicas internas”. Santisteban Fernández, «La formación de competencias de pensamiento histórico», 34..

educación ciudadana, reforzando la transformación de la enseñanza y aprendizaje de la historia como un elemento fundamental en el aula que permite a los estudiantes reconfigurar la forma en la que perciben su cotidianidad y hacerse conscientes de su lugar en el tiempo. Este representa el esquema analítico que se adoptará en el diseño didáctico en la presente investigación y servirá de guía para determinar los parámetros de aprendizaje que sean adquiridos por los estudiantes de acuerdo con lo que plantea en sus categorías analíticas.

Dicho lo anterior, resulta imprescindible responder a dos preguntas claves para abarcar claramente la posibilidades y limitantes que presenta la propuesta: *¿cómo abordar el pensamiento histórico?*, y *¿en qué consiste el modelo del autor?*, luego, en el camino se pueden plantear otras preguntas como *¿A qué herramientas teóricas recurre el autor?* *¿Por qué un modelo basado en competencias?*

De esta manera, y dando respuesta al primer interrogante el autor define al pensamiento histórico como “una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan [al alumno] abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente”¹⁰⁹. En ese sentido, pensar históricamente comprende diferentes herramientas que proveen al alumnado de una postura crítica y funcional ante la sociedad, que permiten su actividad como sujeto histórico conforme a las lógicas propias de la ciudadanía democrática. En otras palabras, Santisteban opta por una propuesta que contribuya a la transformación de la enseñanza escolar, dirigida a formar estudiantes que sean capaces de participar, cuestionar, elegir, etc., en función de su ciudadanía.

Esta propuesta vincula la formación de ciudadanía y desarrollo del pensamiento histórico como una relación inherente en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Esta se estructura bajo la noción de que los sistemas educativos deben estar basados en un aprendizaje

¹⁰⁹ Santisteban Fernández, «La formación de competencias de pensamiento histórico», 35.

conceptual, pues, para acceder al conocimiento histórico, es necesario el entendimiento de una red conceptual que permita comprender el entorno social y dar sentido a la relación que se produce en él. Parámetros que desde una mirada desprevenida se pueden vincular de cierta forma al constructivismo, sin embargo, Santisteban¹¹⁰ expresa que a pesar de que este último modelo pedagógico identifica conceptos históricos y/o sociales, es una teoría “vacía” si no está ligada a unos planos metodológicos y conceptuales para la *construcción* del conocimiento histórico y social. De acuerdo con este autor,

El constructivismo favoreció una gran cantidad de investigaciones relacionadas con la indagación en las ideas previas, pero sin disponer de sistemas conceptuales de referencia, de modelos conceptuales para la construcción o el desarrollo del conocimiento histórico y social, lo que ha producido una falta de incidencia en la mejora de la práctica educativa, aunque ha aumentado considerablemente nuestro conocimiento sobre los aprendizajes¹¹¹.

De esta manera, la segunda cuestión se basa en la estructuración del modelo con un enfoque fundamentalmente conceptual para la formación de competencias de pensamiento histórico. Teniendo en cuenta que, la Historia en sí misma no provee de herramientas para comprender la complejidad de los fenómenos sociales, Santisteban insiste en que es necesario establecer un modelo que contemple aquellas condiciones especiales a partir de una representación física de los símbolos y signos que conforman la realidad social e histórica. Esta premisa, toma de referencia los postulados desarrollados por otras corrientes investigativas que estipulan que para el desarrollo del pensamiento histórico se necesitan de herramientas conceptuales específicas que contribuyan a acceder al conocimiento histórico y social. De esta manera, el autor propone un modelo que considera la base teórica de la historia y la praxis. En esta propuesta se tiene en cuenta una compleja red conceptual basada en tres elementos fundamentales: 1) Modelos conceptuales; 2) aprendizaje conceptual; 3) representaciones sociales.

¹¹⁰ Santisteban Fernández, «La formación de competencias de pensamiento histórico», 35.

¹¹¹ Santisteban Fernández, 37.

Por un lado, *los modelos conceptuales* ayudan a “sintetizar la realidad histórica o social”¹¹², porque son aquellos marcos referenciales que reproducen los fenómenos sociales difíciles de explicar que se presentan cotidianamente en una sociedad y abarcan infinidad de procesos y producen diversos efectos, tales como, la temporalidad. A través de esta perspectiva, nos acercamos, según Santisteban, de una forma sistémica al conocimiento, pues al incorporar escalas de observación se puede generar una visión más sectorizada, dinámica, analítica y relacional de la realidad, apostando a un *aprendizaje conceptual*, que proporciona en gran medida un acercamiento estructural con respuestas heurísticas a las distintas realidades que experimenta el alumno. De este modo, los modelos conceptuales permiten “superar la complejidad de la realidad”¹¹³ por medio de estructuras didácticas que supongan un acercamiento considerable a las experiencias históricas o sociales del ser humano.

Para hacer esto posible, la formación de competencias del pensamiento histórico necesita de una fuerte interrelación con el bagaje experiencial que tenga el alumno, el cual ha formado a partir de éstas representaciones del mundo y los aspectos que lo componen. Se configura así, un punto de partida para el trabajo conceptual, dónde se reestructura, transforma o refuerza las imágenes preconcebidas relacionadas con los fenómenos sociales para establecer nuevos conceptos.

Sin embargo, *¿Por qué se requiere de estos ejes para establecer una propuesta de pensamiento histórico en el campo de la enseñanza de la historia?* A partir de los argumentos del autor, en los que fundamenta su propuesta en dichos ejes articuladores, se puede establecer una relación tripartita en tanto que, una característica (o eje) no resulta independiente de las demás, ni las excluye para pensar un modelo de pensamiento histórico sustentado en competencias, en la medida que, todos tienen características a resaltar. Dicho esto, la importancia del modelo conceptual reside en la capacidad transformar la enseñanza y aprendizaje de la historia, avanzando hacia una propuesta que provee una perspectiva de análisis y comprensión de elementos complejos que se insertan en la red conceptual, para

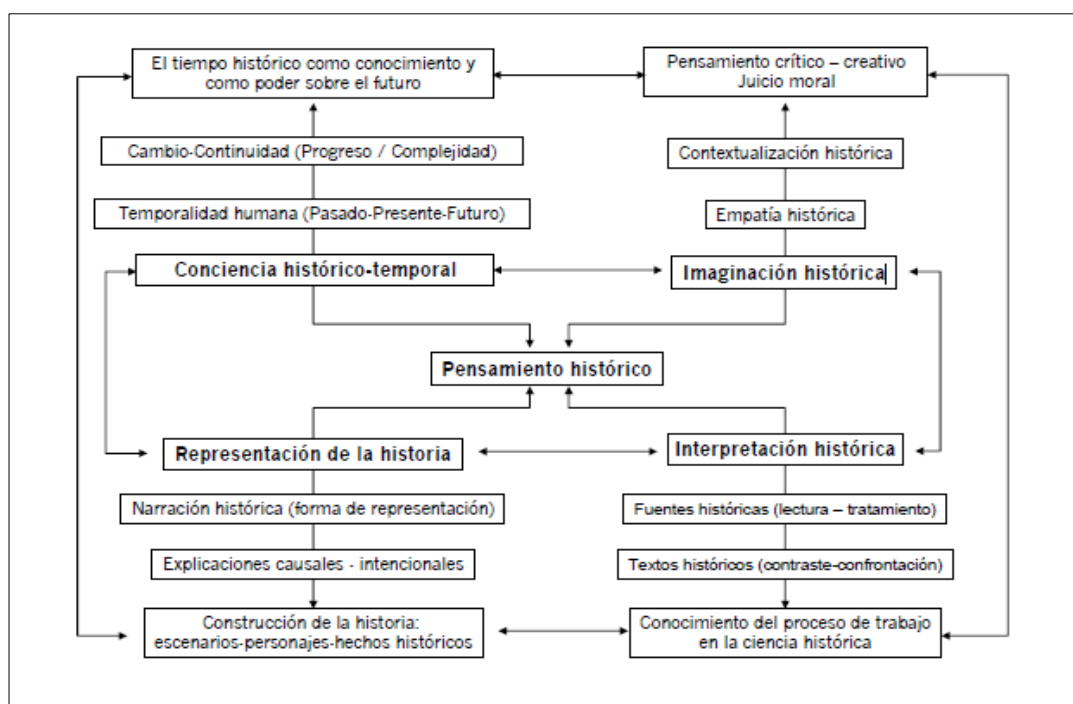
¹¹² Santisteban Fernández, 37.

¹¹³ Santisteban Fernández, 37.

que el estudiante esté en la capacidad de establecer nuevos cuestionamientos e interrelaciones que posibiliten la construcción de conocimientos y/o argumentos más heurísticos que, a su vez, incluya experiencias diversas. En ese sentido, la relación tripartita que soporta el modelo de Santisteban permite evidenciar resultados diferentes al de un modelo de enseñanza tradicional fundado en la memorización y repetición en el marco del proceso enseñanza – aprendizaje.

En la obra de Antoni Santisteban, su modelo de pensamiento histórico relaciona cuatro conceptos que permiten profundizar las competencias del pensamiento histórico. Donde, cada concepto se estructura con base en una serie de competencias interrelacionadas y problematizadas que dan forma al modelo propuesto por el autor. Tales conceptos son: *La construcción de la conciencia histórica – temporal*; *las formas de representación de la historia*; *la imaginación /creatividad histórica*, y; *el aprendizaje de la interpretación histórica* (Figura 1).

Figura 1. Mapa conceptual de las competencias de pensamiento historico



Fuente: Antoni Santisteban Fernández¹¹⁴.

¹¹⁴ Santisteban Fernández, 39.

El autor representa este nexo entre el pensamiento histórico y las competencias a través de un cuadro conceptual que nos permite en primera instancia visualizar como todas las competencias se conectan entre sí y se retroalimentan (Figura 1). También, se puede ver como en los extremos se encuentran las capacidades que se pretenden formar transversalmente en cada una de las competencias. Por ejemplo, para el caso de *imaginación histórica*, se encuentra complementada por los conceptos de empatía histórica, contextualización histórica y las capacidades que atraviesan los conceptos son, el pensamiento creativo y el juicio moral, que el autor ubica como un objetivo indispensable para dar forma a la competencia, cumpliendo así su papel como un potencializador del conocimiento histórico en los estudiantes.

3.1. La construcción de la conciencia histórica- temporal

Como se ha disertado anteriormente, estas competencias se encuentran interrelacionadas en la medida que permiten integrar y desarrollar una serie de habilidades para constituir un modelo de pensamiento histórico que conlleva características como la concreción de una conciencia ciudadana en el ejercicio democrático. No obstante, se requieren ciertas habilidades para desplegar dichas competencias. Es por lo que, un buen punto de partida sea la cuestión temporal. Pero ¿Qué es la conciencia histórica y temporal? Siguiendo al autor, la conciencia histórica es “conciencia temporal que se configura a partir de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro”¹¹⁵. Esto, debe ser catalogado como una operación propia del intelecto humano para aprender en función histórica, puesto que esta competencia pone de manifiesto el cuestionamiento y construcción del tiempo para comprender el lugar del sujeto en la historia. Así, la conciencia histórica posibilita apreciar las rupturas y continuidades en los tiempos históricos (pasado, presente y futuro).

¹¹⁵ Santisteban Fernández, 41.

Si se admite esta idea sobre la conciencia histórico – temporal, entonces se puede afirmar que, esta competencia del modelo de pensamiento histórico de Santisteban ya indica un cambio de perspectiva en torno la vinculación de los sujetos con el tiempo histórico a través de su conciencia (la conciencia histórica), desplazando el foco de atención sobre la uniformidad temporal teleológica que resalta los aspectos macroestructurales de las sociedades y algunos agentes, centrando el panorama de análisis en la cotidianidad y otras dimensiones de las relaciones humanas. Siguiendo a Rüsen¹¹⁶, la enseñanza de la historia adquiere sentido en la praxis vital de las personas (estudiantes) De este modo, la conciencia histórica – temporal proporciona tanto al modelo como a los estudiantes, estar en una zona de constante cuestionamiento y renovación de lo que se enseña y aprende.

Sin embargo, uno de los aspectos que menciona Santisteban para tener en cuenta y no cerrar el análisis de la conciencia histórico – temporal es evitar “la dicotomía orden/desorden o progreso/decadencia, sobre todo cuando se aplica a realidades culturales diversas”¹¹⁷. Por el contrario, esta competencia ayuda a extender los límites de comprensión del cambio social en la historia, lo que conlleva a incluir una diversidad de visiones sobre la interrelación del tiempo en distintas sociedades.

Finalmente, en el marco del modelo propuesto por el autor, la conciencia histórico – temporal se halla materializada en el dominio de la idea del tiempo histórico como conocimiento y como poder sobre el futuro, que, a su vez, está mediada por el dominio de habilidades que complementan (o integran) esta competencia; tales son: la temporalidad humana y cambio/continuidad.

3.2. Representación de la historia

Siguiendo la línea argumentativa del autor, a lo largo del tiempo han existido diversas maneras de representación de la historia que se remiten a lenguajes específicos, tales como las imágenes o la escritura, que ayudan a repensar ideas tradicionales sobre el lugar

¹¹⁶ Rüsen, «Os princípios da aprendizagem: a filosofia da história na didática da história».

¹¹⁷ Santisteban Fernández, «La formación de competencias de pensamiento histórico», 41.

temporal del sujeto en determinada sociedad. De esta manera, Santisteban pone en relieve la explícita relación entre la historia y su enseñanza, señalando que su conjunción tiene que ver con “la narración como la forma más común de representación de la historia. Su valor en la educación es evidente”. Y ¿Por qué es evidente? El autor arguye que la narrativa es una representación de acontecimientos reales, que están lógicamente organizados en una secuencia que responde a un problema planteado por la realidad, que permite develar el factor humano y no la abstracción de este, logrando que sea capaz de conectar emocionalmente a los estudiantes con el pasado, contextualizando los acontecimientos y presentando múltiples perspectivas que la convierte en una herramienta fructífera para transmitir conocimiento histórico de manera significativa.

No obstante, al constituirse como la herramienta principal para representar la historia en la enseñanza, es necesario cuestionar su funcionamiento en tanto que, dicha narrativa histórica tradicional ha estado supeditada a una idea del tiempo que se ha caracterizado por la uniformidad cronológica. Esta aproximación es característica, por ejemplo, en los libros de texto y los currículos oficiales; principio que permite una visión general de los acontecimientos históricos. Pero, este enfoque puede resultar abrumador para los estudiantes, en la medida que el análisis se torna difícil para relacionar y contextualizar los eventos en su complejidad y cae en la descripción. La narrativa histórica tradicional tiende a enfocarse en eventos y fechas clave a menudo relegando detalles importantes, perspectivas alternativas y aspectos más profundos de la historia, tal como lo menciona el autor al momento de advertir las limitaciones de esta forma representativa: “las dificultades surgen cuando la narración se confunde con la misma historia, de modo que las historias alternativas y formas alternativas de concebir la historia aparecen como no legítimas. Por lo tanto, debemos educar en la comparación y en la valoración de la diversidad de opciones de la interpretación histórica”¹¹⁸. Esto puede llevar a una visión superficial y simplista del pasado, donde los estudiantes no logran apreciar la complejidad y las múltiples causas que llevaron a ciertos acontecimientos. Además, al enfocarse en una sola línea de tiempo, se

¹¹⁸ Santisteban Fernández, 45.

pueden omitir o minimizar historias regionales o temáticas que también son fundamentales para una comprensión completa de la historia.

Todo esto, no quiere decir que la narrativa histórica como habilidad de la competencia representativa de la historia esté relegada. Por el contrario, las posibilidades educativas son inmensurables teniendo algunos factores en cuenta. Es por lo que, Santisteban indica que la narrativa histórica debe vincular las explicaciones causales e intencionales para lograr una comprensión más profunda y equilibrada del pasado, que propicie una constante construcción de estas formas de representar la historia; esto se va cristalizando en la argumentación del cómo se piensan y manifiestan los agentes, escenarios y hechos históricos. Por lo cual, una alternativa a los metarrelatos históricos, lo constituyen las historias personales. Puesto que, al poner en el centro de atención al estudiante como un sujeto que toma parte activa en el curso de la historia y presenta sus ideas previas sobre el comportamiento humano, el tiempo o la historia, para entender su entorno e interrelacione otros periodos de tiempo, resultará más atractivo considerar puntos de vista de personas del común. Además, no pierde ninguna conexión con la preocupación de Santisteban en la formación como ciudadanos, puesto que pensar y formular la narrativa histórica de esta manera contribuye a la formación de un pleno desarrollo ciudadano en el marco de la democracia, demostrando a los estudiantes que al ser sujetos activos en el trasegar histórico, tienen una cuota de responsabilidad del bien común y los destinos que tome su sociedad. Sumado a esto, dicho aporte de la narrativa debe combinarse con la comprensión global del mundo social, de tal manera que se examine cómo las acciones individuales hacen parte de un contexto.

Por lo tanto, las posibilidades educativas de esta competencia tienen un impacto significativo en la comprensión y el interés de los estudiantes. La combinación de las diferentes competencias que ofrece el modelo del autor es una estrategia eficaz para abordar la complejidad y la riqueza del pasado en función de definir una parcelación del presente y así, pensar y proyectar horizontes de futuro. Sin embargo, es fundamental que los educadores busquen un equilibrio entre la narración lineal y la profundización temática, mientras fomentan el pensamiento crítico y la conexión personal con el pasado. La

inclusión de fuentes primarias, proyectos de investigación y tecnología también puede enriquecer significativamente el proceso de aprendizaje histórico y contribuir a formar ciudadanos informados y reflexivos.

3.3. Imaginación histórica

Esta competencia se refiere a la capacidad de dotar de sentido a las acciones, eventos y evidencias históricas. Santisteban, describe que esta competencia se relaciona con el pensamiento creativo y el desarrollo de un juicio moral, cuestiones que se forman a través del trabajo desde *la imaginación, empatía y la contextualización histórica*. esta competencia pretende una formación dual, que permita llenar vacíos que no se pueden llenar simplemente a través de la confrontación con a las fuentes, y conceda una visión más crítica sobre las imágenes construidas de ese pasado que se desea conocer.

Cuando hablamos de formación dual, nos referimos a un aspecto fundamental que integra a la competencia imaginación histórica, y esta es, la conexión que crea entre la visión crítica y creativa, denominados por el autor como “pensamiento creativo”. Santisteban menciona que, es vital la conexión de este tipo de pensamiento para comenzar a pensar históricamente, pues, no es posible crear relación, redes o entender personas u acontecimientos, sino se tienen habilidades que permitan recrear el pasado sin caer en el presentismo o anacronismo.

La imaginación histórica asocia distintos aspectos elementales para pensar históricamente. En principio, la imaginación se ubica como un instrumento fundamental en esta competencia, porque posibilita interpretar los vacíos que dejan las fuentes, pues, su uso no solo se limita a crear imágenes del pasado, sino a generar relaciones emocionales, afectivas, políticas, etc., que permiten conocer a profundidad un acontecimiento histórico. Al mismo tiempo, este instrumento se vincula directamente con la narración histórica, la cual, hace referencia a cómo vemos e interpretamos lo que nuestra realidad. Por tanto, la imaginación facilita analizar el tiempo histórico, en clave de la empatía y la contextualización, para desarrollar el pensamiento histórico y el pensamiento creativo, “siendo conscientes que lo

hacemos desde nuestro contexto cultural y usando el aparato conceptual de la actualidad”¹¹⁹.

Sin embargo, se presentan algunas dificultades al tratar de comprender como las condiciones ambientales, sociales, éticas, morales, educativas, etc., persuaden las decisiones que toman las personas o la forma en la que piensan a lo largo de sus vidas. Por tanto, la imaginación por sí misma no genera parámetros de “cercanía a ese pasado”, pero permite apalancar la formación de la empatía. Esta última es un concepto para conocer ampliamente como influyen las formas de vida, las experiencias, y sistemas de creencias a un sujeto determinado. Es decir, la empatía es una pieza clave en la imaginación histórica porque permite de cierta forma “ponerse en la piel del otro” y entender las motivaciones o actitudes que puedan tener las personas a lo largo de la historia, por ello, este concepto se convierte en uno de los más empleados a la hora de enseñar historia en los estudiantes más jóvenes, pues, su mera definición nos inducen a pensar, sobre la movilización en el tiempo del que analiza, en clave con la creatividad para recrear acontecimientos. Así pues,

Para tratar de dar sentido al conocimiento de estas situaciones, los historiadores han recreado e imaginado la situación a través de la comprensión empática, al mismo tiempo que han contextualizado el pasado de acuerdo con sus percepciones contemporáneas y sus juicios morales. [...] la empatía es una ilusión que ha tomado fuerza especialmente en la enseñanza de la historia, aunque en realidad es una empresa tan imposible como inútil. Pero, en todo caso, la empatía en la enseñanza nos permite trabajar la imaginación histórica y la contextualización de nuestros juicios sobre el pasado¹²⁰.

No obstante, la empatía presenta algunas limitantes al intentar “explicar las acciones históricas en términos de actitudes, creencias e intenciones de las personas en el pasado”¹²¹, y es que no distingue en elementos cognitivos y emocionales al ubicarse en el lugar del

¹¹⁹ Santisteban Fernández, 46.

¹²⁰ Santisteban Fernández, 46-47.

¹²¹ Santisteban Fernández, 47.

otro. Según Barton y Levstik¹²², no es posible hablar de ubicación en el lugar del otro, más bien, el reconocimiento “nuestras propias actitudes, creencias e intenciones en un determinado contexto histórico y cultural, diferente a las gentes del pasado”¹²³. Por lo cual, la empatía histórica debe estar asociada a un trabajo curricular sobre la diferencia entre el “yo” y el “otro” para avanzar a una complejización conceptual.

Otro de los aspectos relevantes a destacar, es que los conceptos por sí mismo no generan una potencialización del saber histórico, por lo tanto, la empatía no es histórica, sino parte de una relación directa con la contextualización histórica. Para el autor, este último concepto permite evaluar como las causas y consecuencias, con elementos personales afectivos o dilemas de carácter social generan y condicionan las situaciones en las que se encuentran los sujetos. En pocas palabras, la empatía histórica necesita vincularse a la contextualización histórica, porque es fundamental que los estudiantes analicen críticamente múltiples realidades y conozcan las características propias de ellas.

A primera vista, la contextualización histórica puede parecer un concepto sencillo de ubicar, sin embargo, por lo general al estudiar un hecho histórico los estudiantes no lo relacionan inmediatamente al emplear otros conceptos, como es el caso de la empatía histórica; para contrarrestar eso, los docentes deben instruir y señalar todos los aspectos que los estudiantes deben tener en cuenta para que, progresivamente se convierta en una acción involuntaria. De esta manera, la contextualización histórica retroalimenta a otros conceptos (una dinámica conceptual en doble vía), y encauza el análisis para que se mantenga “histórico”.

Relacionado con las capacidades que menciona Santisteban para comprender ese pasado y los atributos que lo complementan, el juicio moral hace parte de las competencias del pensamiento histórico. Este, pone en juego a los juicios que se realizan al analizar la historia, dado que, estos “están mediatizados por nuestras representaciones sociales,

¹²² Keith C. Barton y Linda S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2004). Citado en: Santisteban Fernández, «La formación de competencias de pensamiento histórico», 47.

¹²³ Santisteban Fernández, «La formación de competencias de pensamiento histórico», 47.

nuestros prejuicios, estereotipos y el imaginario colectivo. Por lo tanto, enseñar a realizar juicios históricos es enseñar a comprender todos estos componentes del pensamiento histórico”¹²⁴. De este modo, al conocer el lugar en el que nos encontramos se puede ver críticamente acontecimientos históricos. Por supuesto que, realizar juicios sobre otros sujetos es inevitable, gracias a ello, la historiografía contiene gran número de historias que se ven matizadas por estas percepciones que tienen algunos historiadores al confrontarse con las fuentes, y algunas trasciende a las narraciones que constituyen a las sociedades y culturas alrededor de todo el mundo. Así, el juicio moral no solo sirve para evitar crear juicios sobre algunos protagonistas de la historia, sino de ser capaces de leerlo en nuestra vida democrática. En este sentido, el autor señala:

La respuesta moral que afirma lo que creemos que debe o no debe ser es algo inevitable en el estudio de la historia. Además, constituye un componente importante de la enseñanza de la historia en las escuelas. El juicio moral en la clase de historia puede ser una preparación para la vida democrática. historia permite aplicar nuestras creencias sobre la vida al mundo real de la acción humana. Y esta competencia se relaciona sin duda con el pensamiento crítico¹²⁵.

De esta manera, el juicio moral se convierte en una capacidad versátil y útil a la hora de desarrollar la imaginación histórica porque, permite ser conscientes de las múltiples perspectivas que puede tener la realidad histórica, para lo cual es importante, evaluar críticamente los discursos que cimentan a la sociedad y dan forma a lo que hoy es.

La imaginación histórica es una competencia compleja que implica una reevaluación de múltiples estructuras mentales e invita analizar la realidad con mayor criticismo y creatividad. Aunque es importante destacar que esta competencia no se limita al análisis del pasado, también puede usarse para comprender el presente y el futuro. Esto es posible a partir de la aplicación del pensamiento creativo histórico como un elemento transversal a

¹²⁴ Santisteban Fernández, 46.

¹²⁵ Santisteban Fernández, 48.

los demás conceptos, pues, impone la noción de que el tiempo histórico y los acontecimientos son un sinfín de posibilidades. Por lo tanto,

Si estas posibilidades de desarrollo de la historia existieron de verdad en un momento del pasado, quiere decir que debemos enseñarlas a nuestros estudiantes y, al mismo tiempo, trabajar con la creatividad que implica imaginar otros futuros del pasado, así como otras posibilidades para el presente. El pensamiento creativo histórico abarca desde la imaginación histórica, hasta la empatía, la contextualización y la competencia para pensar alternativas al pasado, al presente y al futuro¹²⁶.

Entonces, pensar en que los sucesos no están sujetos a una estructura determinada y que pudieron tener resoluciones distintas a las que tuvieran, se posiciona según el autor como una noción que contribuye a la vida democrática, dado que, “la consideración del pasado como una posibilidad que fue, nos permite pensar en el futuro como diversas posibilidades que podrían ser. Y en este pensar en el futuro se interrelacionan la creatividad histórica con la conciencia histórico-temporal”¹²⁷.

3.4. Interpretación histórica

La confrontación con los textos históricos es una parte fundamental en la formación histórica, pues, se relaciona directamente con las otras competencias, posicionándose como una pieza clave a la hora de pensar históricamente. Así como lo han mencionado otros autores¹²⁸, la enseñanza de la historia debe vincular el estudio de las fuentes para romper con la repetición y memorización de discursos históricos, y en vez de eso, permitir a los

¹²⁶ Santisteban Fernández, 48.

¹²⁷ Santisteban Fernández, 49.

¹²⁸ Juan Antonio Inarejos Muñoz, «El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20, n.º 2 (2017): 157-66, <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.289901>; Jorge Sáiz Serrano, «Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico», *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29, n.º 1 (2014): 83-99, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4911496>.

estudiantes generar un análisis más profundo y a conocer de primera mano a los protagonistas de la historia.

Ello resulta bastante complejo de realizar sin un acompañamiento adecuado en el proceso de aprendizaje, por lo tanto, la interpretación de fuentes históricas debe estar acompañada de un docente durante la identificación de elementos del texto: personajes, relaciones, redes políticas, creencias etc. Como también de la conformación de las conjeturas a partir de lo que nos dicen las fuentes. Adicionalmente el docente debe realizar una selección acorde a los temas a los que se quiere profundizar y al nivel que manejan en otros conceptos propios del pensamiento histórico. En pocas palabras, esta lectura de las fuentes fortalece el aprendizaje histórico en el aula a partir de su manejo de diferentes aspectos de otras competencias históricas.

Santisteban¹²⁹ menciona que para interpretar las fuentes se necesita de: a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas; c) la comprensión del proceso de construcción de la historia. Lo que implica una superación de la perspectiva sistemática de esta competencia y ocupa un lugar en resignificación de personas, procesos y en especial, datos.

De esta manera, cuando trabajamos con las fuentes se requiere que consideremos nuestras propias vivencias y experiencias a la hora de crear conjeturas. Es por ello, que en muchos casos los docentes incentivan este análisis de fuentes a partir de lo que los estudiantes tienen en sus casas (fotografías y videos), objetos y discursos que les permiten formar la relación entre fuente y significado, todo a partir de la problematización de sus propias experiencias vitales.

Aunque quisiéramos, las fuentes no hablan por sí mismas, al contrario, son una suerte de datos que si no se tiene una lectura atenta pueden quedarse en una mera exposición informativa. Por lo que, la interpretación de las fuentes debe adentrarse en una

¹²⁹ Santisteban Fernández, «La formación de competencias de pensamiento histórico», 49.

problematización que nace desde los dilemas de hoy, lo que provee de una postura más activa a cómo pensamos el presente y el futuro, con lo cual, “la interpretación de las fuentes ha de partir de una concepción histórica dinámica, revisable y metodológicamente centrada en la reconstrucción/ interpretación de los hechos”¹³⁰.

Entonces, se puede identificar que las fuentes históricas son más que información y trascienden a evidencias que pueden ser objeto de inferencias cada vez más complejas, invitando a la confrontación con otras fuentes para deducir con mayor facilidad las intenciones o vacíos que puedan presentar en la información. De esta forma, “el alumnado debe aprender a interpretar, comparar, clasificar y dar respuesta a alguna pregunta histórica a partir de las fuentes históricas”¹³¹, pues, tanto el proceso, como la interpretación tiene un alto valor en esta competencia, porque del trabajo que se realice depende el resultado.

En este orden de ideas, las evidencias históricas pueden ser de diferentes tipos y requieren de un proceso que les permitan generar conocimiento histórico, en consecuencia el trabajo en clase puede abordarse de distintas maneras, pero si se desea que los estudiantes puedan pensar históricamente, los documentos de diversa índole deben ser una pieza principal en cualquier planteamiento curricular porque permite diversificar el conocimiento del estudiante, y motivar a un principio fundante en la investigación histórica, el cuestionamiento de las fuentes.

¹³⁰ Santisteban Fernández, 50.

¹³¹ Santisteban Fernández, 49.

Capítulo 2. Los artefactos culturales y la enseñanza y aprendizaje de la historia: El profesor super O como una alternativa para pensar históricamente

Los artefactos culturales se adjudican comúnmente a todos los elementos elaborados y producidos por el ser humano, que contienen abstracciones de las representaciones, simbolismos o prácticas individuales y colectivas de una sociedad¹³². Es decir, los artefactos revelan en cierta medida el pensar y actuar de las personas en el tiempo. Es evidente que existe una complejidad a la hora de identificar el mensaje de estos objetos en nuestro entorno, pues, se puede manifestar de distintas maneras la “realidad” que representan, la cual, a su vez, depende de su propia materialidad (en otras palabras, la materialidad del artefacto determina el cómo se expresa ese mensaje, pero no la esencia).

Por tanto, a la hora de integrarlos en una experiencia educativa puede generar múltiples puntos positivos, dado el sin fin de posibilidades que contiene, pero, está determinado por el trabajo analítico de las características que dan forma al artefacto cultural. De esta manera, se atribuye a la incorporación de estos elementos en el aula como un plus que permite avanzar a enseñanzas y aprendizajes significativos para transformar, resignificar y complementar la educación de los más jóvenes.

Con base en ello, la Educación Histórica ha incentivado el uso de estos objetos dentro de la escuela, porque permite enriquecer la formación en historia de los estudiantes, como también, la transformación de la percepción colectiva e individual de la vinculación del saber histórico en la construcción de ciudadano y ciudadanía. Se reconocen múltiples experiencias que incluyen los artefactos culturales como ejes centrales para mediación de aprendizajes conceptuales sobre historia, donde, se establece una metodología y revisión

¹³² Luis Miguel Isava, «Breve Introducción a Los Artefactos Culturales», *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales* 17, n.º 34 (2009): 439, <https://biblat.unam.mx/es/revista/estudios-revista-de-investigaciones-literarias-y-culturales/articulo/breve-introduccion-a-los-artefactos-culturales>.

teórica clara que contribuye a la vinculación de uno o más artefactos¹³³. De esta manera, se configuran como elementos que potencializan la educación.

Se resume esta integración como significativa para la educación en historia porque brinda un vistazo a la sociedad, a sus costumbres, tradiciones o discursos que generan sentido de pertenencia y dan forma a la identidad propia o en comunidad. Por tanto, se instauran como instrumentos para mediar la enseñanza y el aprendizaje porque canalizan todos estos aspectos en conjunto de una suerte de metodologías dirigidas al análisis de fuentes, constatación de datos, triangulación de información y creación de hipótesis; para así, dar paso a procesos cognitivos cada vez más complejos en relación con los contenidos que se les presenta.

Aunque resulta innovador esta mediación de aprendizaje y enseñanza, no es nada nuevo en el ámbito educativo, de hecho, se puede rastrear estas propuestas para las ciencias sociales que visibilizan su relación con la escolarización del saber para obtener mejores resultados, donde se establecen parámetros educativos al utilizar objetos que tienen un propósito diferente al que se pretende en la escuela, un ejemplo de ello es la televisión, la música, los video juegos, tecnología, entre otros¹³⁴. Si bien, existen múltiples producciones dirigidas al aprendizaje, su carácter entretenido opaca las potencialidades que pudiese tener dentro de la educación formal de las personas. Con lo cual, la Educación Histórica ha empleado metodologías que permiten acceder a la esencia del mensaje que el artefacto puede proveer, disminuyendo los aspectos que puedan distraer o desarrollar ideas erradas sobre la historia.

¹³³ Diana Marcela Herrera Muete y Pilar Jovanna Holguín Tovar, «Relatos de Una Tradición. Sobre Los Artefactos Sonoros de Las Cuadrillas de San Martín (Una Investigación Transdisciplinar)», *Hallazgos (Bogotá)*, n.º 30 (2018): 157-76, <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/4808/4543>.

¹³⁴ Diana Marcela Herrera Muete y Pilar Jovanna Holguín Tovar, «Relatos de Una Tradición. Sobre Los Artefactos Sonoros de Las Cuadrillas de San Martín (Una Investigación Transdisciplinar)», *Hallazgos (Bogotá)*, n.º 30 (2018): 157-76, <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/4808/4543>; José Ignacio Agudé Gómez, «Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible», *Comunicar* 25 (2005): 51-55, <https://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/article/view/25679>; Mariela Questa-Tortorolo, Andrea Tejera Techera, y Verónica Zorrilla de San Martín, «El videojuego en el aula: su inclusión como estrategia didáctica», *Cuadernos de Investigación Educativa* 13, n.º 2 (diciembre de 2022): 5-21, <https://www.redalyc.org/journal/4436/443672184002/html/>; Gómez Trigueros y Isabel María, «Gamificación y tecnologías como recursos y estrategias innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la Historia», 5 de septiembre de 2018, <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/79307>.

En esa medida, las investigaciones sobre educación en historia se han enfocado en las maneras en las que estos elementos pueden satisfacer los objetivos de la disciplina, al emplear su materialidad como punto clave para ampliar las formas de acceder a la historia. Por eso, la interrelación de las nociones del pensamiento histórico (línea que se ha posicionado como una innovación en la educación histórica), promueve el uso de artefactos como la televisión, o más bien, las series de televisión¹³⁵, para la adquisición de habilidades y destrezas, pues, estos artefactos facilitan el proceso de problematización de los fenómenos sociales que se analizan en clase, y así, los individuos tengan una visión más crítica del pasado, presente y el futuro, siempre ligado a una formación ciudadana como objetivo principal.

Por lo tanto, las propuestas didácticas perciben como positivo el uso de estos elementos para pensar históricamente porque posibilitan entender su impacto como ciudadanos en las dinámicas sociales. Por ende, se destaca el trabajo de Santisteban¹³⁶ que profundiza en gran medida en la importancia de desarrollar estas competencias para formar ciudadanos capaces de participar, criticar y construir en comunidad. Este modelo resulta interesante porque permite enfatizar en los objetivos propios de la disciplina, tales como, ubicar el conocimiento que adquiere el ciudadano en función de la sociedad, en clave de distintos elementos conceptuales que permiten trascender de la simple exposición de información (contenidos sustantivos) y avanzar hacia la problematización de contenidos (contenidos de segundo orden). Esto es posible a partir de la utilización de diversos instrumentos para complementar y mediar estos elementos, y así, aumentar en cantidad y calidad los recursos educativos. De esta manera, las series de televisión como artefactos culturales se pueden entender como una herramienta para desarrollar el pensamiento histórico.

¹³⁵ Se hace énfasis en la diferencia entre las series de televisión y la tv, porque la televisión es una generalización de la producción audiovisual, pues, el elemento que revela aspectos de nuestra cultura no es el televisor como aparato electrónico, sino las series como el producto de las intenciones y motivaciones de un sinfín de grupos y sistemas sociales.

¹³⁶ Santisteban Fernández, «La formación de competencias de pensamiento histórico».

Dicho esto, a largo de este capítulo se incluirán los diversos aspectos planteados anteriormente, haciendo énfasis en la relación de los artefactos culturales como mediadores de la enseñanza y el aprendizaje para el desarrollo del pensamiento histórico, en clave con la utilización de las series de televisión como producciones de aprovechamiento histórico, específicamente la serie de televisión *El Profesor Súper Ó*, dado que es un recurso audiovisual que contiene una variedad de información de carácter histórico estructurada intencionalmente para garantizar el aprendizaje histórico.

1. Artefactos culturales como mediadores de aprendizaje histórico

En primera instancia, se debe reconocer que los *artefactos culturales* a los que se hace referencia son todos aquellos elementos que pueden revelar características de la composición cultural de una sociedad¹³⁷. Los cuales, no hacen parte específicamente del currículo prescrito, y, por el contrario, integran un conjunto de elementos que participan en las dinámicas sociales como objetos para el entretenimiento. Sin embargo, presentan relatos en los cuales las posibilidades argumentativas son amplias y se utilizan distintas herramientas para aumentar la atención de las personas sobre el producto. El impacto que puede tener el uso de artefactos culturales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia se halla en la capacidad que tienen para facilitar a los estudiantes el acceso al conocimiento a partir de mediaciones que contengan una alta presencia discursos sociales que permiten una formación histórica más dinámica, causando el aumento del interés de los estudiantes hacia el conocimiento histórico.

Dicho esto, para efectos de este apartado nos centraremos en los productos audiovisuales, como elementos complejos cargados de representación, narrativas que dan sentido a como vemos el mundo. En principio, la representación visual de los productos audiovisuales se debe reconocer como una fuente inagotable de imágenes, las cuales, a partir de los avances investigativos están intrínsecamente relacionadas con la *Cultura* y sus formas de expresión.

¹³⁷ Me ciono a la perspectiva de Wartofsky sobre el artefacto cultural como cualquier objeto creado por el ser humano y que proporciona información sobre la cultura en la que se ha creado. Marx W. Wartofsky, *Models: Representation and the Scientific Understanding*, Boston Studies in the Philosophy of Science (Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1979).

Para Geertz¹³⁸, *la cultura* es un entramado de significados donde el hombre se encuentra inserto en tramas de significación que él mismo ha creado. De esta manera, se entiende como un concepto semiótico al que solo se puede acceder interpretando las expresiones sociales. En consecuencia, las series de televisión son una ventana a la cultura, porque permite a través de distintas narrativas difundir signos y símbolos que influyen directamente a los televidentes.

Las series de televisión son medios para conocer las formas en las que se estructura culturalmente una sociedad, y es a causa de esta habilidad, que también nos permiten acercarnos a las composiciones colectivas de la realidad en otros tiempos¹³⁹. Desde su materialidad son concebidos como artefactos culturales que conforman “el entorno visual producido por el hombre que son o han sido objeto de estima por razones distintas a las de su fin práctico evidente”¹⁴⁰. Con lo cual, este material visual se destaca por su resignificación continua que en muchos casos supera las intenciones y expectativas para las que fueron creados, como es el caso de la utilización de recursos que permiten aprender sobre hechos históricos, pero que no fueron contruidos con esta intención¹⁴¹.

Estas, pueden ser utilizadas en ambientes escolares, pues dada su naturaleza, tanto el uso de colores, formas y efectos audiovisuales está dirigido hacia el aumento de audiencia (características que resultan útiles para formas alternativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje). Esto, nos marca el camino de una primera aproximación entre las series de televisión como mediadores para la comprensión y elaboración de narrativas de carácter histórico¹⁴².

¹³⁸ Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas* (Barcelona: Gedisa editorial, 2000), 20.

¹³⁹ Peter Burke, *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*, 2005, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=249188>.

¹⁴⁰ Ivan Gaskel, «Historia de las imágenes», en *Formas de Hacer la Historia* (Madrid: Alianza Editorial, 1996), 210.

¹⁴¹ Este tipo de son ubicados por Pomian como semióforo, por que expresan significado al momento que tienen contacto con las personas, el cual se transforma con el paso del tiempo, citado en: .Krzysztof Pomian, *Historia cultural, historia de los semióforos*, AL FIN LIEBRE EDICIONES DIGITALES. (Xalapa, 2010), 27, www.alfinliebre.blogspot.com.

¹⁴² Aguded Gomez, «Enseñar a ver la televisión»; Busetto, «La televisión y la enseñanza de la historia».

Esta ubicación sociocultural de las series de televisión es relevante en la medida que nos permite elevar la condición de *fuentes* de estos productos. Sus representaciones nos permiten acercarnos de múltiples formas a la sociedad, con lo cual, es un recurso valioso para comprender cómo se construye una realidad; “las investigaciones sobre el medio pueden favorecer la relación entre su presente inmediato y su pasado reciente o que el análisis de muchos de sus contenidos posibilita conocer y comprender las representaciones actuales sobre varias temporalidades del pasado”¹⁴³. Así, desde esta perspectiva se logra consolidar las series de TV como un objeto de enseñanza-aprendizaje útil para comprender las características sociales de un grupo específico, una instrumentalización que se ajusta a las nuevas lógicas informativas en las que se expresan las personas¹⁴⁴.

De esta manera, implementar este tipo de fuentes audiovisuales en el aula de clase permite utilizar un *enfoque diálogo* propuesto por Romeiro y Santos¹⁴⁵, donde se establece una participación activa de todos los sujetos incluidos en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la historia, promoviendo las preguntas y el diálogo con las fuentes, desvirtuando a su vez las clases tradicionales con el docente “como único poseedor de conocimiento y los estudiantes como simples destinatarios”¹⁴⁶.

Hacer uso de los medios audiovisuales presentes en nuestro entorno social favorece al desarrollo de la *formación histórica*, definida por Jörn Rüsen, como la influencia de innumerables variables cotidianas en el proceso de aprendizaje, en las cuales se encuentran, “la enseñanza de la historia en las escuelas, la influencia de los medios de comunicación en la conciencia histórica y como factor de la vida humana práctica, el papel de la historia en

¹⁴³ Busetto, «La televisión y la enseñanza de la historia», 10.

¹⁴⁴ Se ha ampliado el tablero de información al que tenemos acceso, constituido por material físico (libros y documentos), material visual (fotografías, dibujos, series de TV, cine, etc.) y material digital (redes sociales, blogs, foros, páginas de internet, etc.).

¹⁴⁵ Kettuly Nascimento dos Santos y Kauana Candido Romeiro, «Da série de TV à fonte histórica: o uso da série», *Universidade Estadual de Londrina* 10 (2015): 257-66, <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/da-serie-de-tv-a-fonte-historica-o-uso-da-serie-game-of-thrones-no-ensino-de-historia,2d4d7446-7859-4cd5-b288-318cc00f022a>.

¹⁴⁶ Nascimento dos Santos y Candido Romeiro, 10.

la formación de los adultos como una influencia en la vida cotidiana”¹⁴⁷. Por ende, es imperativo incluir en el currículo el uso de variedad de objetos para dotar al estudiante de una mirada crítica, para que sepa “interpretar el lenguaje de la memoria pública y leer la historia no como un mero acto de recuperación del pasado, sino como un dilema de incertidumbres sobre el mismo, siempre condicionado por las relaciones saber/poder del presente”¹⁴⁸.

La capacidad de los recursos audiovisuales de potencializar el proceso de enseñanza y aprendizaje ha favorecido las investigaciones sobre el desarrollo de competencias y saberes específicos en las lógicas que ofrece las condiciones en la actualidad¹⁴⁹. Entonces, se han identificado una serie de documentos que se enfocan en la relación de las series de televisión y la enseñanza-aprendizaje de la historia, los cuales tienen su lugar de procedencia Brasil.

De manera general, los autores¹⁵⁰ que investigan desde una perspectiva educativa e histórica destacan la formación del estudiante en clave con los objetivos de la alfabetización histórica, como un elemento importante para la construcción de sujetos y ciudadanos conscientes de su lugar en el mundo. Asimismo, coinciden en ubicar y concebir la *Didáctica de la Historia* como línea de investigación amplia que se ha dedicado a la reflexión, análisis y uso de múltiples materiales de consumo cotidiano como mediadores del aprendizaje histórico. En este marco general, han trabajado a partir de las potencialidades que tienen las series de tv, frente al desarrollo de competencias y saberes específicos de la disciplina de la historia. Con lo cual, ubican la implementación de los

¹⁴⁷ Rusen, Jorn. *Razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2001. 4. Citado por: Romeiro y Santos. 9

¹⁴⁸ Jorge Sáiz Serrano y David Parra Monserrat, «Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20, n.º 2 (12 de abril de 2017): 97, <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284931>.

¹⁴⁹ La integración de nuevas tecnologías en nuestro entorno ha generado una necesidad de la escuela de renovarse e implementar aquellos artefactos del entorno social, para generar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

¹⁵⁰ Jorge Sáiz Serrano, «Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes», *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, n.º 27 (2013): 43-66, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4681250>; Ibagón Martín, «Alfabetización histórica y pensamiento histórico: apuntes para pensar la enseñanza -aprendizaje de la historia en la escuela».

productos audiovisuales sobre el respaldo que ofrece el recorrido académico de la líneas y conceptos de la educación en historia.

En Brasil, investigar desde el campo de la educación la relación de estos productos audiovisuales y su impacto en las clases de historia ha contribuido a desarrollar conceptos y perspectivas de análisis para la óptima integración de recursos ajenos al aula de clases, pero que potencializa los efectos educativos. De este modo, Pádula¹⁵¹, desde la educación como campo de estudio, realiza un análisis de las propiedades de las series de televisión como espacios de socialización, en los cuales el intercambio cultural participa activamente, y es por ello, que es necesario dotar a los estudiantes de herramientas, para que puedan leer los elementos que se encuentran en el medio audiovisual. Así, se reconoce a las producciones audiovisuales como un lugar pluricultural donde es posible aprender de los conceptos culturales que se puedan presentar en la pantalla.

Asimismo, Nascimento y Candido¹⁵², desde su experiencia como docentes de historia y su formación desde letras y literatura, a partir de la identificación de las características de las series de televisión, ubican este artefacto como una fuente histórica, para que su integración durante las clases tenga el mismo valor que otros documentos, y se pueda producir la *triangulación de fuentes*, que según las autoras permite al estudiante conocer la historia desde distintas perspectivas. Para el caso específico de la investigación se enfocan en la utilización de la serie de televisión *Game of Thrones* para aprender sobre elementos del renacimiento y la relación del rey con sus súbditos, entre otras cosas.

Por su parte, con base en los beneficios y propuestas desde el análisis del discurso sobre la utilización de las series de televisión en las clases de historia, Morais¹⁵³ desarrolla un proyecto de grado donde recolecta las percepciones de los alumnos y los profesores sobre el uso de las series en las escuelas, donde, determina que el mayor de los retos en la implementación de los productos audiovisuales a las clases es la falta de tecnologías que

¹⁵¹ Franco, «Ensino de História, Televisão e Pluralidade Cultural».

¹⁵² Nascimento dos Santos y Candido Romeiro, «Da série de TV à fonte histórica».

¹⁵³ Vanderlan do Nascimento de Morais, «A televisão e o ensino de história.» (Brasil, Universidade Federal de Campina Grande, 2016), <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/5722>.

permitan que los estudiantes puedan tener una correcta experiencia en un espacio controlado.

Estos productos audiovisuales además de contener unos claros factores que pueden transmitir información de manera entretenida para las personas también poseen aspectos desde su composición que lo hacen un material que puede ser visto como histórico que sirven a otros fines, como el de la enseñanza. Es decir, las composiciones narrativas que pueden ser objeto de investigación a partir de la identificación de su composición argumentativa, lo que invita a emplear métodos para trabajar sobre la fuente.

Aquella complejidad audiovisual a la hora de plantear su integración en contextos escolares requiere de una preparación del docente y del estudiante para que puedan analizar sus características y la pluralidad argumentativa, como fuentes visuales útiles para enseñar y aprender conceptos de la historia, entendiendo su particularidad al presentar gran cantidad de información¹⁵⁴. Así, se encuentran experiencias que se proponen emplear las series de televisión como artefactos que no cumplen solamente un papel meramente expositivo¹⁵⁵, sino que adicionalmente favorece al desarrollo de competencias del *pensamiento histórico*, dando lugar a que el estudiante pueda experimentar procesos de *descentralización* para comprender conceptos como la *multiperspectividad* relevantes para las construcciones discursivas sobre hechos históricos, o también, para desarrollar competencias para entender cómo influyen distintas acciones para la construcción de identidades políticas y cómo estas se encuentran en constante cambio¹⁵⁶. Ello no sólo conduce a pensar en sus beneficios como artefacto cultural, sino también en el riguroso trabajo sobre la fuente que se debe ejercer para obtener resultados positivos.

Ahora bien, esta complicada integración de distintos elementos para la enseñanza de la historia requiere de una preparación profesional de los docentes para que sean capaces de

¹⁵⁴ Daiana Yamila Rigo, «Aprender y enseñar a través de imágenes: desafío educativo», *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*, n.º 6 (2014): 6, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4665727>.

¹⁵⁵ Franco, «Ensino de História, Televisão e Pluralidade Cultural».

¹⁵⁶ Nascimento dos Santos y Candido Romeiro, «Da série de TV à fonte histórica».

analizar, comprender, y transmitir los conocimientos a partir del diseño de unidades didácticas que se planteen generar aprendizajes significativos, de esta manera, se crean espacios para la innovación en el aula¹⁵⁷. Lo cual, ha impulsado la articulación de artefactos que dispongan de un contenido histórico o que puedan ser usados como contextualización de hechos históricos, pero que, además, permitan explorar nuevas formas de aprendizaje a través del uso guiado de herramientas que potencialicen las experiencias educativas.

La integración de distintos artefactos culturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia hace parte de una reflexión |de los alcances y limitantes que supondría su utilización, pues, aunque se quisiera pensar que estos elementos se utilizan sin mayor reto durante la práctica docente, sólo a través de la reflexión y el manejo adecuado se logran resultados positivos en el aprendizaje.

2. Las series de televisión como recurso didáctico en las clases de historia

La presencia de series de televisión con un enfoque educativo ha permanecido en la programación desde que este medio llegó a Colombia (1954). De hecho, la integración de la televisión se impuso como una forma de culturizar a las masas, con lo cual, se posibilitó la creación del Canal 11, para fortalecer la educación popular de las personas a través de cursos audiovisuales de escritura y lectura. Eventualmente, este esfuerzo cobra notable relevancia en programas infantiles (*La Brújula Mágica* 1993), durante la programación familiar (el caso *Naturalia* en 1989), y, aunque de manera no intencional se pueden encontrar novelas que atrapan a los televidentes (*Recordemos nuestra Historia* en 1979, *Crónicas de una generación trágica* en 1993, o más recientes, *la Pola* en 2010, *Garzón, vive en 2018*, *Pablo Escobar: El patrón del mal* en 2012), que establecieron parámetros de aprendizaje con la implementación de historias ficcionales que rememoran hechos históricos y permiten conocer a los televidentes acontecimientos y procesos específicos de la historia de Colombia. Estos productos audiovisuales se han integrado en la cotidianidad

¹⁵⁷ Serrano y Monserrat, «Formación del profesorado de historia y ficción televisiva».

participando en distintas dimensiones sociales, como una bandeja de información disponible para todo tipo de público.

Este nuevo escenario posibilitó que los programas se convirtieran en mediadores de *la cultura* en sí misma, los cuales, expresan y comunican símbolos que contribuyen a los imaginarios propios de una sociedad por medio de estereotipos narrativos y visuales atrayentes. A partir del cuestionamiento de estos productos y sus implicaciones culturales en la vida social de las personas, se puede “contribuir a la formación de jóvenes más críticos, políticamente activos en su entorno y, en consecuencia, menos vulnerables a las manipulaciones culturales”¹⁵⁸. De esta manera, no debe resultar extraña su inclusión en las aulas de clases como un instrumento capaz de potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje, dada la vasta información que contiene, y que resulta una herramienta habitual en la rutina social de los estudiantes.

Es así, que para el presente texto centraremos la atención a las posibilidades y los riesgos de la utilización de este artefacto cultural como mediadores de la enseñanza y aprendizaje de la historia, puesto que, la exposición audiovisual de relatos dentro de marcos históricos permite “comprender, analizar, explorar, curiosear diversidad de conocimientos, reflexionar conceptos y discutir en torno a ellos”¹⁵⁹, con lo cual, se hace necesario reconocer sus virtudes para incluirlo en las aulas de clases en conjunto con una urdimbre de estrategias pedagógicas para potencializar estos productos visuales¹⁶⁰.

De este modo, para analizar la complejidad en la vinculación de las series de televisión en el aula de historia, se ubicarán los factores de riesgo y aprovechamiento de los productos audiovisuales, entre las cuales se encuentra la relación entre el contenido sustantivo el desarrollo de conceptos metahistóricos mediante el uso de lenguajes propios de la cultura popular. Ello hace que, en primera instancia se relacionan las experiencias educativas que

¹⁵⁸ Nascimento dos Santos y Candido Romeiro, «Da série de TV à fonte histórica», 10.

¹⁵⁹ Rigo, «Aprender y enseñar a través de imágenes», 6.

¹⁶⁰ Vicente J. Llorent y Verónica Marín, «La Integración de los Dibujos Animados en el Currículo de Educación Infantil. Una Propuesta Teórica», *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 12, n.º 1 (2014): 3, <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2865>.

obtuvieron una respuesta positiva dentro de los procesos de aprendizaje; y segundo, se identificarán las propiedades de la serie de televisión *El profesor Súper O: Histórico* como un elemento beneficioso curricularmente.

2.1. Factores de aprovechamiento de las series de televisión en la enseñanza y aprendizaje de la historia

En este punto, conviene destacar los trabajos que se encuentran en España dedicados a la relación de la educación y los programas de televisión. Los cuales han generado interesantes perspectivas de análisis que alimentan la implementación de recursos didácticos. Un buen ejemplo de esto es el estudio de caso de Saiz y Monserrat¹⁶¹, historiadores que, bajo las lógicas de la investigación didáctica, desarrollan una propuesta dirigida hacia la problematización de la praxis de los docentes con el fin de potencializar las dinámicas educativas en el aula y éstos últimos puedan generar espacios para la formación crítica y ciudadana del estudiante. Desde esta perspectiva, el interés se concentra en que el docente sea “(...) capaz de educar a los estudiantes para que sepan interpretar el lenguaje de la memoria pública y leer la historia no como un mero acto de recuperación del pasado, sino como un dilema de incertidumbres sobre el mismo, siempre condicionado por las relaciones saber/poder del presente”¹⁶². Este objetivo, según los autores, es posible a partir de la integración de fuentes audiovisuales en la formación histórica, como un medio aprovechable de simbolismos y significados cultural e históricamente desarrollados en nuestra sociedad. Así pues, se asume que las series de televisión son un “medio para la transmisión cultural y social, además de enriquecer los conocimientos que incluso son fácilmente asociables a los contenidos del currículum educativo”¹⁶³.

Uno de los usos didácticos más frecuentes de las series de televisión dentro del aula de clases, es el reconocimiento de aspectos de la formación ciudadana que corresponden a características que debería tener una persona dentro de determinada sociedad. Por lo tanto,

¹⁶¹ Serrano y Monserrat, «Formación del profesorado de historia y ficción televisiva», 3.

¹⁶² Serrano y Monserrat, 3.

¹⁶³ Serrano y Monserrat, 3.

reflexionar sobre las motivaciones y las condiciones que influyen en la formación de un personaje, contribuye a reforzar destrezas cognitivas (analizar, clasificar, verificar, constatar etc.) y/o conceptuales (empatía histórica, causalidad, continuidad, tiempo histórico, contextualización histórica), las cuales se encuentran dirigidas a la formación del pensamiento. Uno de los conceptos que más utilizan los maestros para desarrollar el pensamiento histórico es la empatía, pues, al ser las imágenes altamente inmersivas permiten al espectador a sentirse *parte de la historia*. Entonces, se puede decir que, la descentralización del estudiante es más sencilla a partir del uso didáctico de las producciones audiovisuales. Como un acercamiento a esta experiencia, se destaca la investigación de los autores mexicanos Vázquez, Amerita y Rocha¹⁶⁴, quienes realizan un estudio de caso integrando la serie de televisión *Game Of Thrones* centrándose en el personaje de *Daenerys Targaryen*, para desarrollar empatías a través de la vida y experiencias del personaje. En pocas palabras, este uso didáctico “permite que el yo y los otros encuentren un punto de acuerdo entre lo que piensan y sienten, construyendo un sentido comunitario de lo que es bueno y valioso”¹⁶⁵. Sin embargo, para la enseñanza de la historia es vital el acompañamiento docente para encauzar el aprendizaje y se eviten resultados como el presentismo y el anacronismo, debido a un enaltecimiento de la imagen como una verdad absoluta.

La construcción conceptual en los estudiantes a partir de las series de televisión requiere de una identificación del material disponible en el medio audiovisual, donde se tienen en cuenta la población a quien va dirigida, el formato, y el argumento. Es así como, las posibilidades son bastantes, pero requieren de un adiestramiento para utilizarlas correctamente. Podemos ver como para la experiencia de Rajadell, Antònia y Violant¹⁶⁶, en el contexto español las series de televisión posibilitan claramente la formación de competencias ciudadanas, así que, la utilización de dibujos animados no se percibe como

¹⁶⁴ José Carlos Vázquez Parra, Juan Alberto Amézquita Zamora, y Natalia Rocha Díaz, «Reconocimiento y empatía por medio de series televisivas. El caso de Daenerys Targaryen de Game of Thrones», *Estudios*, n.º 38 (28 de mayo de 2019): 184-206, <https://doi.org/10.15517/re.v0i38.37467>.

¹⁶⁵ Vázquez Parra, Amézquita Zamora, y Rocha Díaz, 4.

¹⁶⁶ Núria Rajadell Puiggròs, Maria Antònia Pujol, y Verónica Violant Holz, «Los dibujos animados como recurso de transmisión de los valores educativos y culturales», *Comunicar*, n.º 25 (2005), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15825191>.

un obstáculo en esta construcción, señalando que los dibujos animados pueden ser para todas las edades. Además, estos autores identifican una serie de programas de tv diseñados bajo la influencia de historias plausibles, haciendo más fácil la ubicación de valores culturales, en conjunto con el desarrollo de la humanidad. Es posible para estos autores hablar de procesos de aprendizaje y enseñanza de la historia utilizando el medio audiovisual, en el cual, intervienen otros campos que se pueden desarrollar mutuamente, como los procesos lingüísticos (nuevo vocabulario, formación de frases, expresiones típicas, etc.), cognitivos (desarrollo de la imaginación, la identidad, etc.), conceptuales (explicaciones causales, temporalidad humana, contextualización histórica, interpretación de fuentes).

Cabe mencionar que, para lograr cualquier efecto positivo durante la implementación de estas fuentes audiovisuales, es primordial destacar el papel del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primera instancia, el maestro debe ser capaz de cuestionar el relato que se presenta en las series de televisión, para luego reconstruirlas y reconocer aquellos componentes que pertenecen a lógicas de entretenimiento y consumo, como también a las narrativas nacionalmente construidas, que estos productos en calidad de semióforo, difunden activamente. Para alcanzar dicho objetivo, debe disponer de estrategias pedagógicas para tamizar los contenidos y extraer los elementos históricos, desnaturalizándolos de creencias e ideologías sobre la historia¹⁶⁷, para luego enfrentar aquellos análisis en el aula de clases, y ser un mejor guía a la hora de acompañar el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

En segundo lugar, es importante aplicar la *triangulación de fuentes*, para comprobar y analizar los contenidos audiovisuales¹⁶⁸, entendiendo todas las aristas que puede tener un relato histórico. Así pues, su implementación posibilita un trabajo sobre las fuentes que evita el anacronismo y permite reconocer adecuadamente “la intención y la función que se le otorgó en un tiempo y espacio determinado de creación”¹⁶⁹, teniendo en cuenta que el

¹⁶⁷ Serrano y Monserrat, «Formación del profesorado de historia y ficción televisiva», 98-99.

¹⁶⁸ A través de distintos tipos de fuentes: textuales, auditivas y audiovisuales.

¹⁶⁹ Rigo, «Aprender y enseñar a través de imágenes», 3.

visual cambia según el lugar y el tiempo de producción, además de que las series pierden relevancia rápidamente¹⁷⁰¹⁷¹. Se debe recordar que la integración de la *triangulación* como método, consolida un panorama amplio para comprender las exposiciones audiovisuales, y genera marcos de comprobación útiles a la hora de la implementación de estos recursos en las clases, ofreciendo el aprendizaje de saberes específicos de la historia, pero, legitimando la integración de estos recursos de manera igualitaria y no subsidiaria con otros, por lo tanto, todas las fuentes tienen el mismo valor.

Para poder analizar un programa de televisión se debe tener en cuenta las características de su composición, relacionadas con la construcción narrativa que hace tan especial a este recurso didáctico. Las diversas estructuras audiovisuales se basan en estereotipos, modas y formas de pensar, que se alimentan de las posibilidades narrativas y estéticas que ofrecen la literatura, el teatro, el cine, el periodismo, etc.¹⁷², con el objetivo de atraer la atención de los televidentes. Desde luego, son características que buscan el entretenimiento del público y aumentar la tasa de visualización del producto, ya sea de carácter educativo o no. Con lo cual, es pertinente afirmar que los relatos constituidos bajo marcos históricos no eluden esta variable, y, a pesar de recrear un hecho (con las mejores escenografías, vestuarios y reconstrucciones de las estructuras sociales), se ven influenciados por las lógicas narrativas que en consecuencia, establecen parámetros de afinidad con los personajes, porque las relaciones interpersonales, como también la personalidad de los protagonistas siguen en muchos casos las normas sociales del presente, para que exista mayor identificación, por lo tanto, mayor consumo.

Gracias a ello, Garrido¹⁷³ presenta esta característica como negativa a la hora de utilizar las series de tv como recurso didáctico, y proceden a seleccionar el material hasta encontrar

¹⁷⁰ El consumo en aumento de las audiencias requiere que cada vez se produzcan más series de televisión.

¹⁷¹ Serrano y Monserrat, «Formación del profesorado de historia y ficción televisiva». 99

¹⁷² María de Lourdes López Gutiérrez y María Teresa Nicolás Gavilán, «El análisis de series de televisión: construcción de un modelo interdisciplinario», *Revista ComHumanitas* 6, n.º 1 (2015): 24, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896204>.

¹⁷³ Juan Esteban Rodríguez Garrido, «Las series de televisión y la enseñanza de la Historia», *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, n.º 383 (25 de septiembre de 2020): 25-30, <https://doi.org/10.14422/pym.i383.y2020.004>.

productos que sigan un rigor histórico en el diseño de las historias¹⁷⁴. Sin embargo, esta postura habría que matizarla, en la medida de que son estos factores narrativos los que permiten despertar el interés y la curiosidad del estudiantado, a partir del puente que crean estas series entre el pasado y el presente. Ya sea intencional o no, las series de televisión facilitan el aprendizaje de saberes históricos a través de personajes y tramas atrapantes, que contribuyen de manera positiva las dinámicas de enseñanza/aprendizaje.

Existen múltiples factores de aprovechamiento que permiten la asimilación de conceptos de la historia, como también la comprensión generalizada de hechos históricos. No es lo mismo aprender de un suceso, concepto o relevancia de un personaje en la historia, a partir de textos y explicaciones magistrales por parte de los docentes (como es el caso de la escuela tradicional), que aprender a partir de las recreaciones históricas en las series de televisión, que combinar entre los géneros narrativos (comedia, drama, suspenso, etc.), y formatos visuales (imagen real, dibujos animados o con efectos especiales), que ubican al visualizador como parte de la historia.

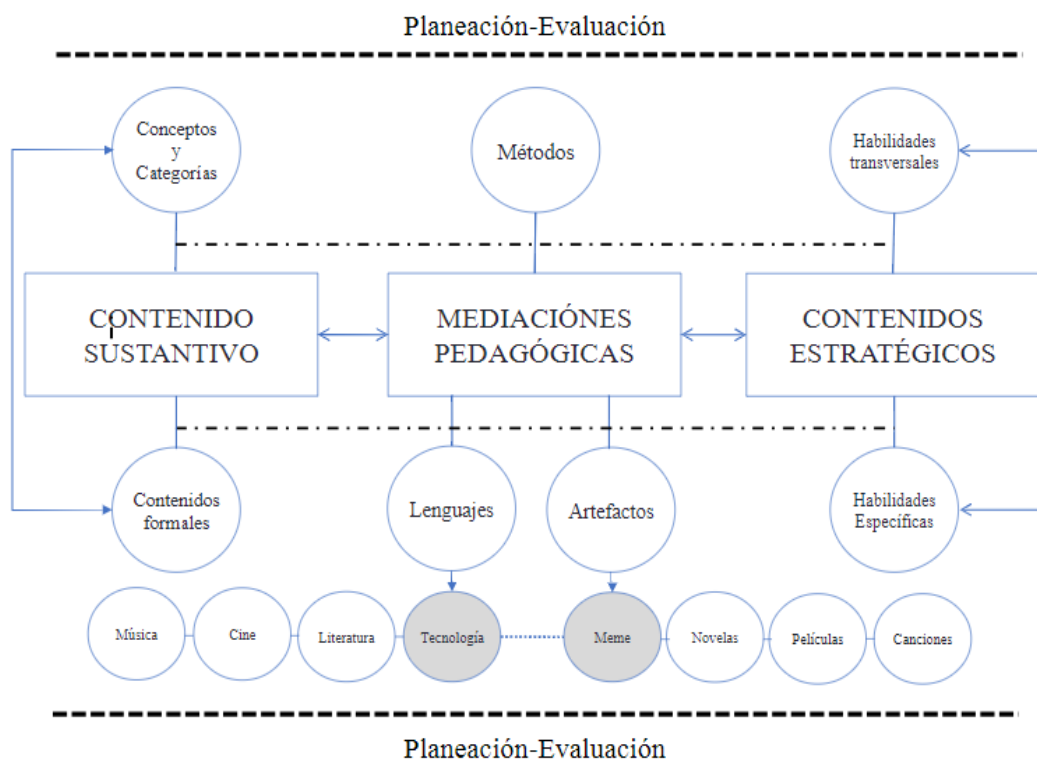
En clave con la naturaleza de las series de televisión y el esfuerzo pedagógico que se requiere para su implementación en las aulas de clases, se logra consolidar la formación del *pensamiento histórico* como un efecto evidente durante su utilización en el aula de clases. Esto gracias a la posibilidad de las mediaciones pedagógicas de vincular los contenidos sustantivos (hechos, datos, fechas, personajes históricos) dentro de temáticas argumentativas que mediante procesos de análisis y reflexión permiten el desarrollo de conceptos meta-históricos (empatía, causalidad, conciencia histórica, etc.). Por tanto, las mediaciones pedagógicas establecen ejercicios de complejos que pueden facilitar la adquisición de conocimiento a partir de lenguajes propios de la cultura popular y contemporánea, evidentes en los artefactos que median las dinámicas de aprendizaje¹⁷⁵ (ver figura 2).

¹⁷⁴ Aunque es cierto que todo el material visual no se puede aprovechar de la misma forma, no es posible desvirtuar a los programas de televisión de sus lógicas de creación y por ello, despreciar su valor didáctico.

¹⁷⁵ Ibagón, Echeverry, y Porras, «Enseñar y aprender historia a través del uso de memes. Posibilidades y retos formativos», 69-70.

De esta manera, se instaura otra potencialidad sobre este recurso cuando se analiza y se prepara cognitivamente al docente y al estudiantado para reconocer las variables históricas para enseñar y aprender. De hecho, no discrimina ningún modelo didáctico, es más, potencializa sus efectos y aumenta los instrumentos a disposición del maestro. Algunos elementos que pueden ser desarrollados a través de las series de televisión son: La imaginación histórica, la representación de la historia, la conciencia histórico-temporal y la interpretación histórica; competencias que hacen parte de la propuesta de Santisteban y proponen una enseñanza y aprendizaje de la historia holística y conceptual enfocada al desarrollo del pensamiento histórico.

Figura 2. El uso del meme en el sistema de conexión entre los contenidos sustantivos y contenidos estratégicos



Fuente: Ibagón, Echeverry y Pérez¹⁷⁶

¹⁷⁶ Ibagón, Echeverry, y Porras, «Enseñar y aprender historia a través del uso de memes. Posibilidades y retos formativos».

3. El Profesor Super O: una serie para pensar históricamente

Con base en esas iniciativas y relacionando el caso colombiano, se propone la utilización de la serie de televisión *El profesor Super O*, como artefacto cultural que contribuye a mejorar los espacios educativos. Esta producción audiovisual animada está centrada en las aventuras de Charles (el profesor super O) y su compañera Silveria (La Sevichica), quienes en su labor como superhéroes buscan combatir la desinformación en el país¹⁷⁷. Gracias a la gran acogida que obtuvo en la pantalla chica, logró renovarse múltiples veces con temas variados, los cuales, se centran en promover la enseñanza y aprendizaje de los más jóvenes. Una variable fundamental que dio paso al apoyo económico del sector público para su creación¹⁷⁸ y distribución en los canales de televisión (*Canal 13 y Señal Colombia*), es su singular propuesta argumentativa, dado que sus protagonistas eran originarios de la costa pacífica colombiana y su estructura visual estaba compuesta de simbolismos propios del país, pero en mayor medida, los que caracterizaban a la población del suroccidente de Colombia.

Esta serie de televisión fue creada en el 2006 por Martin de Francisco y Antonio Guerra en compañía de la productora *Conexión Creativa*, los cuales articularon la educación lingüística, histórica, ambiental, política y tecnológica con la comedia, para entretener a los niños mientras aprenden. Cada temporada cuenta con un tema específico y cada una contiene alrededor de 15 a 20 episodios con una duración de 5-8 minutos.

La historia se enfoca en ubicar a un superhéroe que contraría todos los mitos diseñados internacionalmente para dicho personaje. En este caso se ubica a un personaje chocoano, intelectual, de ochenta años, desprovisto de acentos propios de la costa pacífica, y dueño de un conglomerado de restaurantes de mariscos alrededor del mundo. Un enfoque que se

¹⁷⁷ Señal Colombia, «El Profesor Súper O Idiomático», Señal Colombia, accedido 12 de marzo de 2022, <https://www.senalcolombia.tv/programa/profesor-super-o-idiomatico>.

¹⁷⁸ Teveandina Ltda. (No. 023 de 2010). Contrato de producción con la productora Conexión Creativa. Archivo del Canal Regional de Televisión, Teveandina, Bogotá, Colombia.

logra a partir del acercamiento de los creadores con Cali y la Cultura Afro¹⁷⁹. Asimismo, su objetivo era crear índices afinidad en la sociedad colombiana, es por lo que,

[la idea] surgió con un amigo mío que se llama Antonio Guerra, con el que trabajo hace un tiempo y pues al tema del idioma se le puede sacar algo divertido. Porque siempre era un tema de viejos académicos y también queríamos acercarlo a los jóvenes y que el profesor Súper O fuera un héroe chocoano¹⁸⁰.

Sin embargo, *El Profesor Súper O* mantiene similitudes con otros héroes internacionales, pues a este se le concede poderes que le permiten destacar entre los humanos, y además obtiene una misión y objetivo a partir de la habilidad extra. Originalmente, la serie adquiere El nombre “El Profesor Súper O Idiomático” protagonizada por Charles Arturo Ocoró, que se interesa por el uso adecuado del idioma y en disminuir los niveles de ignorancia, en compañía de la Sevichica quien le ayuda a cumplir sus objetivos, de esta manera su historia intenta acoger distintos elementos ficcionales como representante de la sociedad colombiana, la cual en pocas palabras es,

La historia es sencilla, como la de cualquier superhéroe internacional, pero adaptada a la Cuando apenas era un niño, Charles Arturo Ocoró sufrió un accidente que le cambió la vida. Paseaba con su abuelo y les cayó encima una carga de dos toneladas de camarón. Su abuelo Secundino, educador originario de un evolucionado planeta llamado ‘Mojarra con Plátano’, murió, pero al irse de este mundo le transmitió toda su energía. Ocoró quedó con poderes sobrenaturales y con la misión de combatir la ignorancia idiomática. Ahora, donde quiera que aparezca una equivocación idiomática o se presente un yerro histórico, llegará el profesor Súper O para corregir los errores de las otras personas¹⁸¹.

¹⁷⁹ Entrevista Antonio Guerra, 2013, https://www.youtube.com/watch?v=KjvmP_7y8Oc.

¹⁸⁰ El Espectador, «“Quería ser futbolista”», *El Espectador*, 21 de noviembre de 2008, Gente edición, <https://www.elespectador.com/entretenimiento/gente/queria-ser-futbolista-article-92499/>.

¹⁸¹ Señal Colombia, «Señal Colombia».

Como se puede evidenciar anteriormente, los elementos que constituyen la historia pertenecen a la Cultura de la Costa Pacífica colombiana. Los personajes y sus características físicas son típicas en la comunidad afro, y, durante la visualización de la serie de televisión, estas características se complementan con los dialectos y representaciones de los símbolos típicos. Así pues, se destacan elementos icónicos de la cultura afrocolombiana, haciendo de esta serie un producto muy autóctono enriquecido de los problemas que atañen a sociedad colombiana y que deben ser enseñados.

Su reconocimiento como una fuente inagotable de imágenes que evocan lo que “nos hace colombianos” o más bien, “lo que nos hace afro” ha contribuido en un impacto mayor a lo que se esperaba de ella, por lo cual, hasta el 2021 se han realizado y distribuido 5 temporadas de la serie, con aproximadamente 119 episodios, con una duración cada uno de aproximadamente 5 minutos. Actualmente la serie está en emisión en canales como Señal Colombia en la franja matutina de Mi Señal Colombia, dedicada exclusivamente a la audiencia infantil, siendo uno de los programas de televisión más populares de esta franja¹⁸².

Con base en ello, la serie de televisión no solo se ha consolidado como una representación animada de la cultura, sino también como un medio educativo para los niños en Colombia. Gracias a ello, ha sido premiada con “cuatro estatuillas India Catalina y finalista en la categoría mejor programa infantil en los Premios Kidcom Iberoamérica”¹⁸³. Además, según el periódico El Tiempo, se ha posicionado como “una de las producciones más reconocidas de Señal Colombia”¹⁸⁴, alcanzando un alto reconocimiento a nivel nacional e internacional, (que les llevó a una repercusión incommensurable) logrando una repercusión inesperada en el ámbito educativo, causando que, a partir de la celebración del primer decenio de la serie en el 2016, se realice una cartilla educativa denominada “el profesor

¹⁸² En este año, El profesor Súper O se encuentran en el archivo audiovisual de Mi Señal Colombia, y aunque en un principio la distribución estuvo por en canal trece, ahora, toda dirección mediática y las renovaciones que tuvo la serie después de la segunda temporada estuvo liderada por Señal Colombia, como canal oficial de su distribución.

¹⁸³ Casa Editorial El País, «El “Profesor Súper Ó” se toma las aulas de clase», *El País*, 2016, <https://www.elpais.com.co/entretenimiento/el-profesor-super-o-se-toma-las-aulas-de-clase.html>.

¹⁸⁴ Casa Editorial El País.

Súper Ó y los poderes del Pacífico”¹⁸⁵, la cual, integra los propósitos de la etnoeducación y el autorreconocimiento, qué, según El Espectador apuntaba a “fomentar en los niños del Pacífico colombiano valores como el respeto, la autoestima y la tolerancia, y lograr que a través de estos –pese a dificultades como la pobreza y la delincuencia– alcancen sus sueños”¹⁸⁶. Esta edición física de la serie estuvo dirigida a complementar la formación en las instituciones educativas en Cali, Buenaventura, Guapi y Timbiquí. Se puede conjeturar que, existen dos factores por los cuales se seleccionaron estas zonas del país: 1) Estas ciudades representan la mayor cantidad de colectivos afro y un amplio número de personas que comparten culturalmente ciertas características que son representadas en la serie. 2) Estas ciudades al ser centros urbanos facilitan la distribución de las cartillas en las instituciones educativas.

Entonces, la serie de televisión ha contribuido a la formación cultural y escolar de los niños de Colombia, de hecho, su uso superó la pantalla y se integró en experiencias prácticas de la educación de las personas. Un ejemplo fue el taller que tuvo lugar en el centro cultural de Cali en el año 2010, con apoyo de la alcaldía, para que, a través de la serie de televisión, los adultos pudieran aprender sobre la independencia de Colombia. Este hecho es relevante, en la medida que se puede evidenciar cómo la serie ha traspasado los medios de comunicación y ha logrado posicionarse como un instrumento de enseñanza y aprendizaje para todas las edades, logrando protagonizar eventos, tales como,

En esta oportunidad la cita será a las 9:00 de la mañana en el Centro Cultural de Cali con entrada gratuita, para abordar el tema, ¿En dónde está el Pantano de Vargas?; los talleres que se dictan tienen el propósito de aproximar a los chicos a los hechos y sucesos que vivieron en la independencia, la historia que no nos han contado y las fuentes que nos permiten saber más sobre este tema¹⁸⁷.

¹⁸⁵ El Espectador, «¡A luchar por los valores del Pacífico! La nueva aventura del Profesor Súper Ó», *El Espectador*, 15 de febrero de 2016, sec. Educación, <https://www.elespectador.com/educacion/a-luchar-por-los-valores-del-pacifico-la-nueva-aventura-del-profesor-super-o-article-616690/>.

¹⁸⁶ El Espectador.

¹⁸⁷ «Taller del Bicentenario con el Profesor Súper O», accedido 3 de agosto de 2023, http://www.cali.gov.co/publicaciones/30617/taller_del_bicentenario_con_el_profesor_sper_o/.

Ahora bien, entre 2009 y 2011 se celebró en Colombia el bicentenario de la independencia, donde el Estado otorgó recursos monetarios y humanos para la realización de eventos cívicos, históricos y culturales de diversa índole. Los proyectos en su mayoría se enmarcan en dos conceptos fundamentales, *la memoria* y *la educación*, los cuales posibilitaron conocer a la sociedad colombiana desde varios canales de información. Un ejemplo de ello fue la renovación del *Profesor Súper O Histórico*, para fortalecer el conocimiento de los estudiantes sobre la Independencia de Colombia, la cual, después de su primera temporada (el profesor super O Idiomático) y gracias al recibimiento que obtuvo, la serie fue un elemento mediador de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

En ese sentido, el ministerio de Educación desarrolló un proyecto denominado *historia hoy: Aprendiendo con el Bicentenario de la independencia*, en asociación con el gobierno nacional, aprovechando la celebración para fortalecer los avances que se gestaron en el Plan Sectorial y la política de mejoramiento de la calidad, del año en vigencia¹⁸⁸. Este proyecto se estructuró en tres fases: La primera, los estudiantes preguntan, 2) los estudiantes construyen respuesta; y la tercera se enseña y aprende a partir de las historias locales y la memoria plural. De esta manera, se complementa las competencias básicas de los niños, niñas y jóvenes del país.

Este proyecto se propuso en un periodo de dos años apoyar la formación académica de 17,000 docentes del área de ciencias sociales a través de una estrategia que vinculó a instituciones de educación superior para reforzar la enseñanza de la historia en las escuelas del país. De esta forma se extendió una invitación por parte del MEN a integrar en la praxis docente el uso del archivo digital del portal Colombia aprende (que integra una serie de recursos didácticos previamente seleccionados y digitalizados para su aprovechamiento en las aulas de clase) y bibliotecas que contengan diferentes tipos de fuentes (audiovisuales, textuales, digitales, etc.)¹⁸⁹.

¹⁸⁸ El Programa educativo *Revolución Educativa* que tuvo lugar durante el periodo 2010

¹⁸⁹ De acuerdo con el MEN, el proyecto benefició a “14703 establecimientos educativos con Bibliotecas Bicentenario, que contenían una variedad de libros, fuentes de la época y recursos audiovisuales. Con todo lo anterior, Historia Hoy dejará como legado un acervo de documentos de consulta sobre un período importante de nuestra historia”. Consultado el 13 de agosto de 2023: Al tablero, «La historia de hoy y la historia para

De acuerdo con lo anterior, este trabajo institucional en conjunto impactó de manera positiva la serie del profesor super O en tanto que, permitió la renovación del programa de TV, con una segunda temporada que tuvo lugar en el 2010 con motivo de la celebración del Bicentenario de la Independencia país, titulada *El Profesor Súper O: Histórico*, buscando relacionar aspectos básicos del hecho histórico que se dieron a principios del XIX. Esta serie compartía la estructuración del proyecto a nivel nacional (Historia Hoy), en tanto que, comprendía un sistema de preguntas y respuestas que contribuye a la memoria histórica y nacional. Así, a partir de un banco de preguntas diseñado para las instituciones públicas, que tenía como objetivo recolectar las dudas que tenían los estudiantes sobre el periodo independentista y resolver una por una, en cada capítulo basados en las fuentes de la biblioteca Luis Ángel Arango. Lo cual, buscaba ampliar el conocimiento de los niños sobre el proceso de independencia en Colombia, sobre la cotidianidad, las relaciones sociales, o incluso saber cómo se resolvieron los asuntos políticos que dieron pie a la Independencia de Colombia.

No obstante, es necesario señalar que esta renovación no presentó variaciones en su configuración inicial (personajes y lógica argumentativa), en cambio, se llevó a cabo una narrativa que permitió a los protagonistas modificar su “misión” y embarcarse en otra, la cual, estaba cargada de una evidente intencionalidad educativa dirigida específicamente hacia la formación histórica. En otras palabras, el profesor Súper O pasó de formar idiomáticamente a la enseñanza histórica de los niños, de manera que,

Ahora el Profesor Súper O se inmiscuye en los vericuetos de la historia colombiana, gracias a que en 2009 un extraordinario suceso cambia para siempre su vida, trazándole un nuevo camino: Secundino, su abuelo fallecido, aparece y le dice: “Ya que encuentres la fórmula para viajar en el tiempo, tienes la más importante de todas las misiones, conmemorar el Bicentenario, resolviendo, junto a los niños de

hoy», *Al tablero*, septiembre de 2008, 46 edición, <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-167587.html>.

Colombia, todas las preguntas sobre nuestra independencia. ¡Ahora serás Súper O Histórico!¹⁹⁰.

De esta manera, es posible sostener que se conservaron los principios de la serie, al mismo tiempo que se estableció una versatilidad en los enfoques educativos. Así, el profesor súper se pudo emplear para enseñar múltiples áreas del saber, distintas a la que fue establecida en su primera temporada. En consecuencia, se obtuvo variedad de objetivos educativos, tales como:

1. *El profesor súper O idiomático*: dirigida al uso del idioma.
2. *El profesor súper O histórico*: dirigida a enseñar sobre la independencia de Colombia.
3. *El profesor súper O recargado*: dirigida a la educación ecológica.
4. *El profesor súper O gobierno en línea*: dirigida a la educación democrática.
5. *El profesor súper O la era tecnológica*: dirigida al uso del idioma y los dispositivos tecnológicos.

Es evidente que la serie de televisión es reconocida como un elemento mediador del aprendizaje y es empleado por instituciones educativas para fomentar el aprendizaje. Esto contribuye en gran medida a la noción que se plantea en la presente investigación, en la cual, se establece que la serie de televisión el Profesor Súper Ó al ser un artefacto cultural puede facilitar el aprendizaje.

Así que, un aspecto destacable de la serie reside en el desarrollo del ejercicio o de la problemática histórica insertada en la construcción narrativa de ésta. En donde, se establece una estrategia lógica para desarrollar ampliamente las cuestiones históricas que se llevan a cabo, las cuales, se relacionan indirectamente con el método histórico. Para ello, la sistematización metodológica en espacios educativos de Joaquín Prats¹⁹¹ sirve en gran

¹⁹⁰ «Señal Colombia: una experiencia educativa y cultural.», Series, películas, documentales, deportes y más..., accedido 13 de agosto de 2023, <https://www.senalcolombia.tv/programa/profesor-super-o-historico>.

¹⁹¹ Joaquín Prats Cuevas, *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, 2001, 22-24.

medida a definir las pautas que debe tener una experiencia educativa abordada desde un punto de vista disciplinar de la Historia. Dicha propuesta, establece procedimientos educativos que, aunque no tiene una vinculación directa con el uso didáctico de las series de televisión, definen un “paso a paso” al analizar un problema o hecho histórico, estableciendo así, una orientación para trabajar con la fuente audiovisual. Aunque estas aproximaciones son básicas, se puede visualizar siete principios:

1. *Se plantea una pregunta. Nace de los problemas del presente:* aunque esta fase no está definida por Prats en su propuesta, se incluye porque es un elemento clave para el análisis de fuentes históricas o esclarecer dudas sobre micro o macroprocesos sociales desarrollados en El Profesor Súper Ó.
2. *Recogida de información previa sobre el tema objeto de estudio:* En esta fase, el estudiante debe seleccionar y clasificar las fuentes para seguir con el proceso de análisis, definido por el autor como el “el punto de partida de la investigación”¹⁹², no obstante, en relación con la serie, se presenta como un proceso sencillo de consulta documental, pero se establece una premisa fundamental que, “todo análisis histórico parte de la revisión de fuentes”¹⁹³
3. *Hipótesis explicativas:* En esta fase, se “formula todas las posibles explicaciones lógicas que articulen todos los elementos o datos posibles de que se disponen, dando una explicación coherente de los hechos”¹⁹⁴, haciendo de este paso, el más importante, pues, a partir de lo identificado se procede a crear posibles respuestas a las preguntas planteadas inicialmente. En la serie no se relaciona esta multiplicidad de “posibles respuestas”, pero se representa la explicación del hecho en relación con lo investigado.

¹⁹² Joaquín, 22.

¹⁹³ Joaquín, 22.

¹⁹⁴ Joaquín, 22.

4. *Causalidad*: Esta fase refiere una complejización del análisis de información que recurre a la identificación de elementos causales en el hecho histórico, visibilizando personajes, prácticas, perspectivas, etc. “una vez establecidos los hechos, es evidente que de ellos se derivarán consecuencias, o quizás serán la causa de otros; los testimonios manejados reflejarán los motivos que tuvieron los protagonistas para intervenir o no en los procesos descritos”¹⁹⁵, lo que para el caso de la representación audiovisual de la serie supone un elemento valioso a la hora de desarrollar habilidades cognitivas más complejas.
5. *Explicación histórica del hecho estudiado*: Esta fase hace referencia al proceso de interpretación de fuentes, el cual, es el proceso más complejo entre las partes del método histórico que sugiere Prats, “se trata de elaborar una explicación que enmarque lo ocurrido en una teoría explicativa del pasado. Ello supone no sólo averiguar lo más objetivamente posible, qué ocurrió, cómo ocurrió y cuándo ocurrió, sino saber por qué ocurrió y en qué contexto histórico puede explicarse”¹⁹⁶. Por lo cual, este ejercicio es el de mayor valor dentro de la serie en cuestión, dado que representa esta fase sosteniendo activamente un análisis de todos los elementos que dan forma a un evento histórico.

Estas afirmaciones habría que matizarlas en la medida que, el desarrollo del método histórico en la serie no es intencional, por lo cual, estas fases se desarrollan de manera básica, pero es valioso porque se establece una estructura a seguir para conocer el pasado, teniendo como consecuencia, la escenificación de un método histórico al alcance de los más jóvenes. Por lo tanto, es posible afirmar que un valor agregado de esta serie lo constituye la estructura narrativa de cada uno de los capítulos, dado que, provee un avistamiento de ejercicios analíticos más complejos de procesos históricos, dejando de manifiesto una estrecha relación con las competencias del pensamiento histórico. De esta manera, los estudiantes pueden desarrollar habilidades o destrezas específicas para el análisis de hechos

¹⁹⁵ Joaquín, 23.

¹⁹⁶ Joaquín, 24.

históricos, las cuales, sean catalizadoras de posturas más participativas y objetivas de la realidad a la que se enfrentan.

Este acercamiento al análisis del “hecho” en cada capítulo puede resultar positivo en otros aspectos, porque permite humanizar a los protagonistas, sus relaciones y prácticas representadas en la serie de televisión, pues, supera la relación expositiva de la disciplina en el entorno escolar y establece una cercanía con los actores y su contexto para entender más fácilmente la historia. Aquello se realiza en la serie a partir de la comunicación directa con las personas de otro tiempo y con preguntas qué nacen del presente, pues, se asume una postura más analítica al abordarlas y buscar una solución, centrándose en los aspectos generales pero fundamentales a la hora de entender “cómo vivían durante el periodo de la Independencia”, o “cuáles fueron los eventos que dieron paso a la Independencia”. En otras palabras, la serie de televisión presenta marcados índices de empatía histórica, al generar procesos de descentralización o nociones de cambio y continuidad, porque se establece una comprensión inicial del tiempo histórico y aquellos elementos que perduraron en el tiempo o dieron paso a otros. Lo cual, resulta beneficioso en la enseñanza y el aprendizaje de la historia pues genera marcos de referencia complejos de análisis y bases para generar las condiciones para desarrollar el pensamiento histórico.

En esa medida, la serie de TV ha resultado ser un artefacto idóneo para aprender sobre procesos históricos (relacionados con la historia escolar), y culturales (dado que permite generar identidad y apropiación, en tanto que se visibiliza diferentes características de la sociedad de quienes participaron). De este modo, se puede asociar la serie como elemento que integra distintas características simbólicas y significativas de la cultura del pacífico colombiano, y al mismo tiempo, representar las dinámicas sociales en contextos específicos que pueden ser usados para educar (para el interés de esta investigación, es utilizada como mediador del aprendizaje en historia). No obstante, a pesar de que la serie contiene una gran capacidad analítica e investigativa sobre su impacto o el contenido o el mensaje que transmite, no existen muchas investigaciones que se enfoquen en la serie como objeto de estudio.

En ese sentido, se puede situar algunas investigaciones que han tomado como objeto de estudio al Profesor Super O como factor de aprovechamiento educativo. En primera instancia, la investigación de Catalina Zapata¹⁹⁷ sobre la representación racial de lo negro en Colombia a partir del discurso mediático contemporáneo de la televisión colombiana, desde una perspectiva sociológica, en donde analiza en profundidad la representación en la imagen. Por otra parte, el trabajo de Iván Camargo¹⁹⁸, quien desarrolla una investigación práctica basada en el uso de herramientas tecnológicas asociadas a estrategias pedagógicas innovadoras, en aras de mejorar la expresión oral y escrita de los estudiantes en el rango de edades de 7 a 12 años. Es por ello, que este autor, trabaja sobre los propósitos educativos de la primera temporada de la serie, tomando como base la construcción del lenguaje y el mejoramiento del uso del idioma.

Sin embargo, desde el campo de la Historia, aún no se han desarrollado propuestas e investigaciones enfocadas al uso de la serie de televisión como un medio de enseñanza y aprendizaje de la historia. Así, este artefacto resulta interesante para investigarlo y usarlo en la presente investigación porque presenta distintos beneficios educativos, como se ha señalado anteriormente. Al ser un elemento tan versátil, puede generar puntos claves de análisis para potenciar las experiencias educativas al interior de las aulas al complementar las estrategias pedagógicas para abordar conceptos fundamentales del pensamiento histórico. Es necesario destacar que la serie se encuentra limitada en su uso como mediador de la historia porque, solamente la segunda temporada se contiene un enfoque histórico y su tema principal (la independencia colombiana) se encuentra situado curricularmente en la básica primaria¹⁹⁹.

¹⁹⁷ Zapata Cortes y Diana Carolina, *Tejidos Mediáticos de Lo Negro: Hacia Una Topografía Racializada de La Nación Colombiana* (Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2019), <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/44187>.

¹⁹⁸ Ivan Camargo et al., «Uso de la serie el Profesor Súper Ó para el desarrollo de competencias comunicativas», *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD* 9, n.º 3 (7 de diciembre de 2018): 691-98, <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.81>.

¹⁹⁹ Colombia Aprende, «DBA Articulación Siempre Día E», Colombia Aprende: Día E, 2016, <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siemprediae/93226>.

El profesor Súper Ó tiene muchos factores de aprovechamiento como producción audiovisual y mediador de la enseñanza histórica, por sus componentes y el público al que abarca, por eso la presente investigación pretende seleccionar el conjunto de capítulos de la segunda temporada, como sustrato para desarrollar en los estudiantes habilidades y destrezas básicas que permitan consolidar una perspectiva más compleja de la realidad, Por lo tanto, la composición de unidades didácticas que presenten este vínculo es fundamental para el desarrollo de estrategias pedagógicas, cada vez más dinámicas e innovadoras que resulten interesantes para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la historia en clave con los principios del modelo de pensamiento histórico para formar históricamente al estudiantado en las aulas de clase.

Capítulo 3. El profesor Super O, como una alternativa para enseñar Historia.

La enseñanza de la historia se ha visto notablemente influenciada por los parámetros de aprendizaje del *pensamiento histórico*, lo que ha provocado una serie de innovaciones dentro del aula, que pretenden profundizar en el conocimiento de la disciplina histórica²⁰⁰. En otras palabras, pensar históricamente se ha convertido en una prioridad en diversas experiencias educativas con el propósito de aumentar y mejorar el manejo sobre temas de carácter histórico en conjunto con habilidades cognitivas que les permita tener un aprendizaje más significativo, y al mismo tiempo, puedan problematizar el contenido. Con ello en mente, se han dispuesto de estrategias para ir más allá de la mera exposición magistral del saber, empleado fuentes visuales, textuales, sonoras, audiovisuales, materiales, entre otras, para acercarse a la historia desde diferentes perspectivas y romper con la idea de que solo se puede aprender en las aulas y con los libros. Por tanto, abrir las posibilidades de enseñanza y aprendizaje significa: revisar, analizar, comprender y reflexionar sobre hechos y datos históricos, haciendo uso de fuentes históricas que cumplan el papel de mediadores de aprendizaje para que los estudiantes puedan acceder al aprendizaje histórico.

Algunos autores²⁰¹, definen a este proceso alfabetización histórica porque se requiere de un ejercicio mental y de aprendizaje práctico para comprender las maneras en las que se expresa una sociedad, entendiendo el lugar del pasado, el presente y el futuro dentro de nuestra noción sociocultural, como individuos y ciudadanos. Este proceso debe llevarse a cabo de manera procedimental, desde los niveles más bajos hasta los más elaborados, ya

²⁰⁰ Gómez Trigueros y Isabel María, «Gamificación y tecnologías como recursos y estrategias innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la Historia», 5 de septiembre de 2018, <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/79307>; Desirée Ayuso-del Puerto y Prudencia Gutiérrez-Esteban, «La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado», *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 25, n.º 2 (2022): 347-62, <https://www.redalyc.org/journal/3314/331470794017/html/>.

²⁰¹ Peter Lee, «Literacia histórica e história transformativa1», *Educar em Revista*, junio de 2016, 107-46, <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>; Isabel Barca, «Conciencia histórica: Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal», *Clio & Asociados: La historia enseñada*, n.º 17 (2013): 16-26, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735988>.

que, pensar históricamente no es una condición innata a la formación cognitiva del hombre, se necesita de estrategias que le permitan al estudiante acceder paso a paso al saber histórico.

De esta manera, emplear los artefactos culturales para mediar el conocimiento histórico y trabajar sobre contenidos de segundo orden, se ha convertido en uno de los mecanismos de acceso más comunes en la enseñanza de la historia hoy en día. Por tanto, desde esta perspectiva es indispensable comprender el pasado, el presente y el futuro, a partir de nociones complejas sobre las dinámicas sociales, el uso de fuentes y la formulación de imágenes en los vacíos de la historia, creando así, un principio fundamental a la hora de definir si existe o no presencia del aprendizaje histórico. Así, el uso de artefactos que permitan conocer al hombre desde diferentes perspectivas y en distintos tiempos, son vitales para *mediar* el aprendizaje para facilitar ejercicios reflexivos y complejos, en clave con métodos de implementación que consideren la naturaleza de la fuente, las habilidades que se requieren desarrollar y las destrezas que se necesitan para trabajar sobre el documento histórico. No obstante, el uso de mediadores pedagógicos supone un reto desde su selección hasta su integración, pues requieren de una revisión de su contenido y luego de una contextualización, constatación o corroboración con otras evidencias para generar una triangulación de fuentes.

Es importante destacar que, todas las mediaciones resultan positivas en el aula de clases porque permiten que el alumnado acceda al conocimiento mediante un lenguaje legible y accesible, pero, estos artefactos no es una verdad absoluta, por lo tanto, la triangulación de fuentes es fundamental.

En ese sentido, la presente propuesta condensa estos principios en tres unidades didácticas que buscan emplear las categorías del pensamiento histórico diseñadas por Santisteban²⁰², entre las cuales se encuentran: *La empatía histórica, la interpretación histórica, Representación histórica y conciencia histórico-temporal*. Dichas categorías se dinamizan a

²⁰² Santisteban Fernández, «La formación de competencias de pensamiento histórico».

partir, por un lado, del contenido sustantivo asociado a la independencia de Colombia, y por otro, a través de la serie de televisión *El Profesor Super O: histórico*, concebida como artefacto y mediación pedagógica central en la composición de las unidades didácticas. Así, con el objetivo de dotar al alumnado de instrumentos de análisis e interpretación, que permitan abordar el estudio de la historia de manera crítica y dinámica, se han integrado fuentes visuales y textuales procedentes de la segunda mitad del siglo XVIII y la primera mitad del XIX, los cuales, dan luces de cómo se conformó el pensamiento libertador que resultó en el proceso fundante de lo que es hoy en día Colombia.

Estas unidades se estructuran a partir de la idea que sostiene que “la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir”²⁰³, dado que es un principio básico a la hora de trabajar temas dirigidos hacia la comprensión identitaria individual y colectiva. Con base en ello, se establecen preguntas orientadoras por cada una de las unidades, estableciendo un objetivo, una selección de material y una propuesta práctica para trabajar en el aula. Las unidades dirigen la observación a los aspectos que constituían el día a día de las personas que vivían a inicios del siglo XIX, relacionando así, algunas nociones complejas de la composición de la cultura, tales como, la política, la economía y la raza. De este modo, se busca que los estudiantes de octavo a noveno profundicen sobre los ejes temáticos, posibilitando la problematización del contenido para generar espacios de análisis de fuentes e información de hechos históricos, y así, conformar una idea general de cómo es la sociedad neogranadina.

La primera unidad, concerniente al tema de la relación entre la raza y la vida social y económica de la vida cotidiana en el siglo XIX en el marco contextual de la independencia, con el objetivo de ahondar en las dinámicas internas de la sociedad neogranadina, bajo la pregunta problematizadora, *¿Cómo se relacionaba la condición racial con la estratificación de la sociedad?* De este modo, se abordarán parámetros generales entre

²⁰³ Santisteban Fernández, 36.

diferentes esferas sociales, dando resultado a tensiones y conflictos que propiciaron los movimientos independentistas de la época.

La sociedad neogranadina en la segunda mitad del siglo XVIII se caracterizó por basarse en una compleja red social, determinada por las condiciones económicas y raciales. Estas categorizaciones condicionan las relaciones en la población, pues según su categoría se encontraba su función, objetivo y posibilidad dentro de la sociedad. De esta manera, las castas se convirtieron en un elemento diferenciador relevante para la conformación de la vida durante la Colonia. Entre ellos se encontraban los: blancos, negros e indios, siendo los blancos quienes poseían el mayor de los privilegios sobre las demás castas.

Si bien la Nueva Granada tenía características de una sociedad cerrada, el proceso de mestizaje fue fundamental para dar cabida a la movilidad de la población dentro de la jerarquización que parecía inamovible²⁰⁴. Ello supuso una ampliación de la estratificación de la sociedad, pues al encontrarse mayor cantidad de personas con diferentes condiciones socio-raciales se vio aumentada la división de la sociedad, en clave con el desarrollo de riquezas, la división del trabajo (mineros, labradores, terratenientes, artesanos, etc.), las diferenciaciones patrimoniales y la diferenciación de entre los habitantes de las rurales y urbanas. Con todo ello, se produjo durante el siglo XVIII, grandes tensiones entre las castas, convirtiendo a los conflictos cada vez más violentos y los resentimientos cada vez más profundos, resultando en la Independencia.

Entonces, en general la sociedad neogranadina se constituía bajo un imaginario social, discriminador y altamente excluyente. En muchos casos, el reconocimiento del estatus suponía en privilegios políticos, educativos y laborales, pero en otros, era una cuestión de “nobleza”. De esta manera, el ideal de los blancos era estar “libre de toda mancha de la tierra”, y así, gozar de los beneficios de las capas dominantes. Sin embargo, todo dependía del reconocimiento de superioridad que pudiesen obtener, un problema que vivieron las

²⁰⁴ Jaime Jaramillo Uribe, «Mestizaje y diferenciación social en el Nuevo Reino de Granada en la segunda mitad del siglo XVIII», *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, n.º 3 (1 de enero de 1965): 23, <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/29674>.

elites criollas de la época, pues, al no poseer un linaje rastreable de su “pureza de sangre”, su vinculación en dinámicas propias de los blancos peninsulares Generaron enemistados con España “[...] ser blanco no tenía que ver tanto con el color de la piel, como con la escenificación de un imaginario cultural tejido por creencias religiosas, tipos de vestimenta, certificado de nobleza, modos de comportamiento”²⁰⁵.

En términos generales, la división social era profundamente social, racial y monetaria, penetrando en todas las escalas sociales (políticas, económicas, educativas, etc.), haciendo que las relaciones interpersonales se vean determinadas por las condiciones en las que se encuentra cada persona.

En la segunda unidad, se pretende ahondar sobre la composición socio racial de los ejércitos y milicias en los años anteriores al proceso independentista en la Nueva Granada, con el objetivo de explorar las relaciones entre los distintos sectores sociales (castas) para establecer acuerdos. En ese sentido, la indagación de las fuentes presentadas en la unidad permite evidenciar las diversas motivaciones y acciones de las personas al interior del cuerpo militar, lo cual se relaciona directamente al cómo estaba organizada la sociedad colonial neogranadina del siglo XVIII. Puesto que, no todas las personas tenían acceso a las mismas posiciones y beneficios ya que esto lo determinaba el factor de la raza. Sin embargo, eso no significó que estuvieran predestinados a una suerte de despojo socioeconómico, porque fueron estos cuerpos militares los que se hallaron como una de las diferentes posibilidades de movilidad social en función de adquirir un estatus social. Es por lo que, uno de los ejes transversales a todos los sectores sociales es la discusión en torno a la categoría de libertad.

Por último, la tercera unidad didáctica se enfoca en el proceso de independencia en la Nueva Granada en 1810, bajo la pregunta problematizadora *¿Qué pasó en el Nuevo Reino de Granada que dieron paso a los distintos gritos de Independencia de 1810?*, y con el

²⁰⁵ Marcela Randazzo Ruiz, «La honorabilidad en la apariencia: Teatralidades cotidianas y escenificación de la blancura en el Virreinato de la Nueva Granada (1750-1806)», *Cambios y Permanencias* 8, n.º 1 (1 de julio de 2017): 18, <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/6967>.

objetivo de profundizar y esclarecer la participación, intereses y demandas de los diferentes sectores sociales. Esto, nos pone de manifiesto que dicho proceso no fue uniforme ni mucho menos progresivo. Puesto que, el juego de intereses políticos y económicos resulta fundamental para cada uno de los bandos enfrentados al momento de establecer alianzas y captar adeptos. En ese sentido, las fuentes presentadas apuntan a visibilizar la motivaciones internas y externas que dieron forma a la campaña libertadora.

1. Unidad Didáctica N°1: El día a día en el Virreinato de la Nueva Granada

Contenido de segundo orden	Imaginación histórica: esta competencia posibilita el desarrollo habilidades específicas para dar sentido a las acciones de la sociedad neogranadina, a partir de las evidencias históricas. Gracias a esta competencia será posible dar sentido a las situaciones que se presentaban en la vida cotidiana a raíz de la noción racial.
Contenido sustantivo	• ¿Cómo se dividía la sociedad según la raza? • ¿Quiénes eran los criollos? • ¿Cómo se diferenciaban las razas? • ¿Cuáles eran los privilegios que tenían según su raza?

Pregunta: *¿Cómo se relacionaba la condición racial con la estratificación de la sociedad?*

Objetivo: Conocer cómo se concibió y se desarrolló la jerarquización racial en el entramado social en la Nueva Granada, el cual, determinó el rol de las personas dentro de la sociedad, y si este era inalterable e inamovible.

Descripción general: En la presente unidad se trabajará con el capítulo 27 de la serie “El Profesor Super O”, el cual, está directamente relacionado con una secuencia de 12 diferentes tipos de fuentes primarias, entre ellas se encuentran 2 escritos de la época, 7

acuarelas sobre papel y 3 fotogramas de la serie televisiva. Con base en lo anterior, se plantearon 5 actividades que están dirigidas a desarrollar la competencia de Imaginación Histórica de manera integral, en tanto que, fomenta la inmersión de los estudiantes de octavo a noveno en el periodo de la Independencia de Colombia para establecer nuevas perspectivas de análisis que les permita cuestionar, reflexionar e interpretar el pasado con el objetivo de relacionar el presente, y así, apropiarse de la historia.

Material Audiovisual:

Material Audiovisual A

El profesor Súper O: Histórico

Capítulo 27:

¿Quiénes eran los criollos en la Colonia?

Duración: 6:59 minutos

Enlace:

<https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/quienes-eran-los-criollos-en-la-colonia/>



Sinopsis de Capítulo:

En este episodio El profesor Super O y la Sevichica se contactan con unos esclavos de la época independentista para comprender las catalogaciones que conformaban la población de la Nueva Granada. Así, se dan cuenta que existen Mestizos, Mulatos, Zambos, indios, blancos y esclavos. Finalmente, aprendieron que “criollo” solo era una forma de distinguir a los nacidos en América.

1.1. Fuentes de información

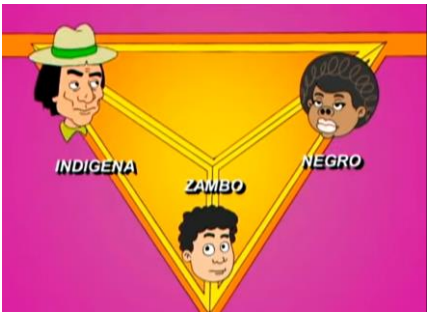
Figura 3. Fuente N°1. Fotograma de la serie

	Título del capítulo: ¿Quiénes eran los criollos en la Colonia? Creado por: Martín de Francisco y Antonio Guerra. Serie: El profesor Súper O Histórico. Tipo: Fotograma. Año: 2009. Enlace: https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/quienes-eran-los-criollos-en-la-colonia/
---	--

Figura 4. Fuentes N°2: Fotograma de la serie

	Título del capítulo: ¿Quiénes eran los criollos en la Colonia? Creado por: Martín de Francisco y Antonio Guerra. Serie: El profesor Súper O Histórico. Tipo: Fotograma. Año: 2009. Enlace: https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/quienes-eran-los-criollos-en-la-colonia/
--	--

Figura 5. Fuente N°3: Fotograma de la serie

	Título del capítulo: ¿Quiénes eran los criollos en la Colonia? Creado por: Martín de Francisco y Antonio Guerra. Serie: El profesor Súper O Histórico. Tipo: Fotograma. Año: 2009. Enlace: https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/quienes-eran-los-criollos-en-la-colonia/
---	--

Documento 1. Fuente N°4, la chichera María Isidora González

La chichera María Isidora González

Marzo de 1820, Sogamoso. La chichera María Isidora González, que se encuentra detenida, es interrogada por el coronel Fray Ignacio Mariño, comandante del Distrito.

— Isidora, ¿conoce al hombre que está presente?

— Sí lo conozco —responde entre sollozos— es el oficial llamado Lorenzo Hernández.

— ¿Sabe si este le tiene odio y mala voluntad?

— No.

— ¿Le ha dicho, tratando de los muertos que iba habiendo en los soldados, que no bebiera chicha en ninguna parte, porque le echan pepa de muelle y otras porquerías?

— Sí.

¿Le ha dicho que esta pepa corrompe la sangre y que comenzará a echarla por las narices?

— Sí.

— ¿Le dijo que no bebiera chicha en otra parte?

— Sí.

— ¿Le dijo la otra noche que tenía un primo cura y que, si llegara a ir allá, lo había de ahogar entre un ollón de chicha por patriota?

— No lo dije.

— ¡No lo niegue —interviene Hernández—, usted me lo dijo!

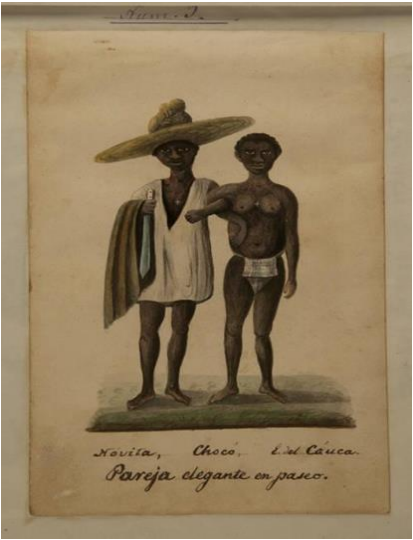
María guarda silencio. Con el tiempo se demostrará que las condiciones de insalubridad fueron el origen de las enfermedades que padecieron las tropas, no la chicha.

Extradido de: 1819. Un año significativo. Exposición iconográfica

Enlace: [https://www.museonacional.gov.co/Publicaciones/Expo_en_casa/Documents/1819.WEB%20\(1\).pdf](https://www.museonacional.gov.co/Publicaciones/Expo_en_casa/Documents/1819.WEB%20(1).pdf)

Fuente: Museo Nacional de Colombia

Figura 6. Fuente N°5, Acuarela XIX

 <i>Nóvita, Chocó. E. del Cauca. Pareja elegante en paseo.</i>	Título: Pareja elegante en paseo. Nóvita, Chocó, Estado del Cauca. Tipos colombianos N° 9 Autor: Gutiérrez de Alba, José María, 1822-1897 Ubicación: Biblioteca Nacional de Colombia. Fecha: 1875 Técnica: Acuarela sobre papel blanco Dimensiones: 17 x 10 cm Enlace: www.banrepcultural.org/impresiones-de-un-viaje/index.php?r=laminas%2Fview&id=448
--	---

Fuente: Biblioteca Nacional de Colombia

Figura 7. Fuente N°6, Acuarela XIX

 <i>Mujeres Blancas</i> ©Biblioteca Nacional de Colombia	Título: Mujeres Blancas; provincia de Ocaña. Nueva Granada Autor: Fernández Carmelo, 1810-1887 Ubicación: Biblioteca Nacional de Colombia. Fecha: 1850 Técnica: Acuarela sobre papel Dimensiones: 22 x 31 cm. Enlace: https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es/ES/search/asset/3060/0
---	---

Fuente: Biblioteca Nacional de Colombia

Figura 8. Fuente N°7, Acuarela XIX

 ©Biblioteca Nacional de Colombia	Título: indios bailando: Provincia del Casanare Autor: Paz, Manuel María, (1820-1902) Ubicación: Biblioteca Nacional de Colombia. Fecha: 1856 Técnica: Acuarela sobre papel Dimensiones: 17 X 22 cm. https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/2967/0
---	---

Fuente: Biblioteca Nacional de Colombia

Figura 9. Fuente N°8, Acuarela XIX

	Título: Tipo africano i mestizo. Provincia de Santander Autor: Carmelo Fernández (1810-1887) Ubicación: Biblioteca Nacional de Colombia. Fecha: 1850 Técnica: Acuarela sobre papel Dimensiones: 31 x 22 cm https://www.museonacional.gov.co/Publicaciones/Exposiciones/casa/Documents/1819.WEB%20(1).pdf
---	---

Fuente: Museo Nacional de Colombia

Figura 10. Fuente N°9, Acuarela XIX

	Título: Pintura de castas Autor: Anónimo Ubicación: Museo Nacional del Virreinato, Tepotzotlán, México Técnica: óleo sobre lienzo Dimensiones: 148 x 104 cm https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/pintura%3A2123
---	--

Fuente: Instituto Nacional de antropología e Historia de México

Figura 11. Fuentes N°10, Acuarela XIX

	Título: Sin título Ca. Autor: Auguste Le Moyne (1800-ca. 1880) Ubicación: Museo Nacional de Colombia Fecha: 1828 Técnica: Acuarela sobre papel verjurado de fabricación industrial Dimensiones: 22,2 x 18,8 cm Enlace: https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/recursos/coleccion/HSDM4BFPF7E/MN3OGWUXJEF/33125
--	--

Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia²⁰⁶

²⁰⁶ Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Castas, mujeres y sociedad en la Independencia*, Historia Hoy: Colección Bicentenario, s. f., <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/castas-mujeres-y-sociedad-en-la-independencia/>.

Documento 2. Fuente N°11, andar en carguero en el XIX

Se oye decir en este país *andar en carguero*, como quien dice ir a caballo, sin que por esto se crea humillante el oficio de carguero; debiendo notarse que los que a él se dedican no son indios, sino mestizos, y a veces blancos. Más aún sorprende oír cómo estos hombres, desnudos y ocupados en cosa tan degradante a nuestros ojos, disputan en medio del bosque porque el uno rehúsa dar al otro, que pretende tener más blanca la piel, el título de Don o Su Merced.

Fuente: Pilar López Bejarano²⁰⁷

Figura 12. Fuente N°12, Acuarela XIX

	Título: Venta de aguardiente en el pueblo de Lloró. Provincia del Chocó Autor: Manuel María Paz (1820-1902) Ubicación: Colección Biblioteca Nacional de Colombia. Fecha: 1853. Técnica: Acuarela sobre papel Dimensiones: 31 x 24 cm. Enlace: www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2124064/
--	---

Fuente: Biblioteca Digital de Bogotá

1.2. Actividades

Como primer acercamiento al tema “el día a día en el virreinato de la Nueva Granada”, y siguiendo la lógica de los tres módulos. En principio, nos centraremos en la pregunta

²⁰⁷ Pilar López Bejarano, «Dinámicas mestizas. Tejiendo en torno a la jerarquía, al trabajo y al honor. Nueva Granada, siglo XVIII», *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux mondes mondes nouveaux - Novo Mundo Mundos Novos - New world New worlds*, 17 de febrero de 2008, 5, <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.19263>.

¿Cómo se relacionaba la condición racial con la estratificación de la sociedad? la cual tiene como objetivo ahondar sobre aspectos como el mestizaje, la casta, y los oficios que hacían parte de la cotidianidad del virreinato de la Nueva Granada durante el periodo comprendido entre 1809 y 1821. Para ello, se relacionan 4 actividades que representan cuatro sesiones de trabajo o clases, que se enfocarán en trabajar los conceptos meta históricos en clave con los contenidos sustantivos. Esta unidad está dirigida a estudiantes de octavo a noveno por lo que se busca profundizar en aquellos elementos que determinaron las dinámicas sociales y dieron paso a algunos acontecimientos históricos relevantes para la historia de Colombia.

1.2.1. Actividad 1. Lectura de la imagen, “¿a quién veo?”

1. En esta primera sesión la actividad está dirigida a desarrollar el pensamiento crítico a través de las piezas visuales seleccionadas para reconocer la división racial existente en El virreinato de la Nueva Granada. Esta exposición está protagonizada por las fuentes 5, 6 y 7 sobre las cuales se deben analizar a partir de las siguientes preguntas centrales:

1. Describe lo que ves en la obra
2. ¿Quién crees que realizó esta obra?
3. ¿Desde qué posición socio racial realiza esta obra?
4. ¿Cuál momento de la vida cotidiana crees que representa la imagen?
5. ¿Crees que esta obra representa una fuente confiable para describir cómo era el día a día en la nueva Granada, y por qué?

2. Ahora analiza los detalles de cada una de las piezas:

- Según lo que ves en la pieza (fuente 5): Identifica a qué raza pertenecen las personas representadas en la imagen ¿Cuál es la intención del artista de pintarles un machete? ¿Por qué no otro objeto?, ¿Por qué crees que las personas en la obra son pintados con esas ropas? Relaciona el título y la obra y describe si este corresponde a lo que se ve reflejado en la pieza, ¿y, por qué?

- Según lo que ves en la pieza (fuente 6): Identifica a qué raza pertenece cada una de las mujeres en la imagen. Conforme a lo que puedes ver en la imagen de acuerdo con que parámetros se podría decir, ¿quién es la más relevante y por qué?
 - Según lo que ves en la pieza (fuente 7): Identifica a qué raza pertenecen las personas representadas en la imagen. ¿Qué piensas que hacen las personas en la imagen? ¿De todas las personas que están en la imagen cuál te llama más la atención y por qué? ¿Cuáles son las prendas de vestir que más te llaman la atención?
3. Llegados hasta este punto, es importante que los estudiantes puedan identificar las características de las castas, de este modo, ampliar sobre los privilegios y obligaciones de cada una de ellas, para así resolver el siguiente taller:
 4. Describe cuales son las características que pueden evidenciar en las fuentes y lo visto en las castas.

Blancos	Negros	Indígenas

1.2.2. Actividad 2: Debate, “el orden natural de las cosas”

1. En esta sesión los estudiantes deben encontrarse divididos en tres grupos los cuales debatirán sobre la división socio racial del Virreinato de la Nueva Granada, bajo la consigna “el orden natural de las cosas”. De esta manera, se les asignan una condición racial sobre la cual debe justificar porque deberían tener más privilegios sobre otra casta, así, poder establecer parámetros de descentralización y empatía sobre los sujetos trabajados con las siguientes preguntas:

- ¿Por qué merecen una mejor condición laboral?
 - ¿Por qué necesitan educarse?
 - ¿Por qué su opinión es importante políticamente?
 - ¿Por qué es importante que sea necesaria la división de castas?
 - ¿En qué nos beneficia la división de castas?
2. Una vez finalizado el debate se realizará una reflexión con el docente sobre las condiciones de vida de las personas en la Nueva Granada, enfocándose sobre como las castas determinaban las condiciones de vida.

1.2.2 Actividad 3. Jerarquización de la sociedad neogranadina

1. En esta sesión se enfatizará en la división socio-racial presente en la Nueva Granada y se dividirá en dos momentos, la primera será sobre el análisis de fuentes visuales enfocadas dar cuenta de las actividades económicas en la sociedad neogranadina, y cómo estas provocan una división social que influye en la percepción y en el accionar de los individuos. La primera parte, está dirigida al análisis visual y de fuentes textuales. La segunda parte, se enfocará en la realización de un producto visual que promueva una visión crítica sobre la cotidianidad de la Nueva Granada.
2. Así, relaciona las piezas visuales 10 y 11 y realiza el siguiente taller de análisis:
 - Según la fuente 10, describe lo que sucede en la obra, ¿Cuáles son los aspectos que más te llaman la atención, y por qué? ¿Puedes identificar quién es el carguero y quién es cargado?
 - Según la fuente 11 ¿Por qué crees que es humillante “ser carguero”? si todos realizan el mismo trabajo ¿Por qué solo era mal visto que los blancos fuesen cargueros?, ¿Qué piensas sobre la distribución de labores? ¿consecuente con la realidad de todas las personas de la época?

- Asociando las dos fuentes, ¿Cuáles son las razones por las cuales la acuarela representa lo descrito en la fuente 11?
 - En relación con la fuente N°12, ¿qué piensas que sucede en la acuarela? ¿Cuáles era la casta de las personas? según su forma de vestir ¿a qué se dedicaban? ¿Cuáles son los productos que están a la venta?
 - Si relacionas las acuarelas anteriores, ¿puedes decir que algunos mestizos tenían mejor social que los blancos, y por qué? ¿Crees que los negocios pequeños eran considerados como “humillantes” y eso limitaba su posición socio racial?
3. Relaciona la fuente 9, la cual nos muestra la jerarquización de la población y el proceso de mestizaje, realiza un gráfico dónde ubique tu propuesta de la división de las castas. Este gráfico puede tener la organización que crea pertinente, no obstante, debes justificar la ubicación de cada una de las castas.

1.2.3. Actividad 4. Comic, ¿de quién fue la culpa?

Para esta sesión se trabajará en la imaginación histórica con los estudiantes y su capacidad de llenar los vacíos que nos deja la historia. La fuente 4 se enmarca en un problema real sobre la venta de chicha en el Virreinato de la Nueva Granada. Por lo cual, debe ser problematizada la actividad con las siguientes consignas:

1. ¿Quiénes vendían alcohol en el virreinato?
2. ¿Quiénes acostumbraban a beber?
3. ¿Por qué no conciliaron con María y fueron tan implacables

Con la información anterior, realiza el siguiente comic, en el cual puedas representar lo que ocurrió con María Isidora:

Describe en las casillas lo que pasó en el enfrentamiento entre María Isidora González, Lorenzo Hernández.			
¿Qué pasó antes del conflicto?	¿Cuál fue el problema?	¿Qué piensas que pasó después?	¿Qué habrías hecho tú?
Ilustra en las casillas lo que pasó en el enfrentamiento entre María Isidora González, Lorenzo Hernández.			
¿Qué pasó antes del conflicto?	¿Cuál fue el problema?	¿Qué piensas que pasó después?	¿Qué habrías hecho tú?

1.2.4. Actividad 5. censo en mi salón

1. Para esta actividad se iniciará con la visualización del capítulo 15 de la serie El Profesor Súper O “¿Quiénes eran los criollos?” y se realizará la siguiente actividad:
2. Gracias a las explicaciones que obtuvimos en capítulo del profesor super O, realiza un censo de los personajes que a parecen y ubícalos en la jerarquía de la sociedad neogranadina.
3. Ahora bien, en grupos de cuatro personas debe realizar un censo poblacional sobre las castas que puedes identificar en tu salón, de la siguiente manera:

Seguidamente, cada integrante debe escoger uno de los siguientes roles: entrevistador, registrador de la información, analista de datos y organizador. En ese sentido, tomando como base los fotogramas anteriores (1, 2 y 3), ubica a tus compañeros de acuerdo con la jerarquía de la Nueva Granada. Entonces, debes entrevistar a cada uno de tus compañeros y hacer las siguientes preguntas:

1. ¿De dónde vienes?

2. ¿Quiénes son tus padres?
3. ¿En qué casta te identificas? ¿Cómo justificas tu pureza de sangre?

Luego, da cuenta de los aspectos físicos de la persona y ubícalo en el siguiente cuadro:

Respuestas del entrevistado	Características del entrevistado
Procedencia: Dice venir de la familia: Casta a la que dice pertenecer:	Casta a la que pertenece según censo: Razones de dicha ubicación:

Recuerda que es muy importante que seas fiel a las divisiones que vemos en el capítulo de El profesor Super O, pues las divisiones son más que, Blanco, Negro e Indígena.

Finalmente responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Todos tus compañeros coincidieron en tu ubicación?
2. ¿Identificaste fácilmente a tus compañeros?
3. ¿Cuáles son las labores que deberías hacer según la jerarquía social? ¿Crees que son justas?
4. ¿Por qué el sistema de castas dejó de funcionar? ¿Conoces hoy en día un sistema que divida la sociedad?

1.3. Análisis

La división socio racial durante la segunda mitad del siglo XVIII se agudizó²⁰⁸, ello provocó en gran medida que las relaciones socio económicas fuesen cada vez más complejas en la población neogranadina, dando cuenta de nuevas formas de relacionamiento que dieron paso a tensiones que condicionaron todos los niveles sociales. Para ampliar el conocimiento de ello en esta unidad se trabajó acuarelas, fragmentos

²⁰⁸ Uribe, «Mestizaje y diferenciación social en el Nuevo Reino de Granada en la segunda mitad del siglo XVIII».

textuales y audiovisuales, que nos acercan a la cotidianidad del Virreinato de la Nueva Granada.

El enfoque se centra en el desarrollo de las competencias, imaginación histórica y representación de la historia. Al adentrarnos en los discursos y las formas narrativas tradicionales de la historia, los estudiantes construyen una imagen de la vida cotidiana en el siglo XIX que está intrínsecamente relacionada con las dimensiones socio raciales. Sin embargo, el propósito fundamental es explorar, cuestionar y reconfigurar estas representaciones históricas a través de su imaginación histórica. Siguiendo con la perspectiva de Santisteban²⁰⁹, a lo largo del tiempo han surgido diversas formas de representar la historia que se valen de lenguajes específicos, como imágenes o la escritura. Estos lenguajes proporcionan herramientas para repensar las nociones tradicionales acerca del papel temporal del individuo en una sociedad dada.

Precisamente, esta noción se entrelaza con las fuentes visuales y escritas presentadas en la unidad didáctica. Con la mediación activa del docente y las actividades propuestas, se brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar, reflexionar y cuestionar el conocimiento histórico y a su vez, permite profundizar en un aspecto fundamental para comprender las dinámicas sociales en la Nueva Granada.

Cabe destacar que, a lo largo de la unidad se hace énfasis en la relación narrativa de las fuentes, a partir de un proceso de análisis, confrontación y corroboración de evidencias, pues, desde esta metodología se logra parámetros de aprendizaje a partir de la revisión repetitiva, invitando al estudiante a analizar desde muchas perspectivas un mismo documento sin importar su naturaleza.

²⁰⁹ Santisteban Fernández, «La formación de competencias de pensamiento histórico», 46.

2. Unidad Didáctica N°2: las armas y el poder

Contenido de segundo orden	Representación de la historia: Santisteban define esta competencia como una de las que más significado y simbolismos contiene, por lo tanto, comprende una alta aprehensión de las nociones que replica. De esta manera, analizar las explicaciones históricas que se han diseñado para dar sentido a la historia y configurarlas, es aquello en lo que se enfoca esta unidad Interpretación Histórica: Esta competencia juega un papel muy importante, pues no solo se trata del trabajo directo con las fuentes, sino del reconocimiento de cómo estas constituyen el cuerpo de la historia, y permiten crear relaciones complejas entre ellas.
Contenido sustantivo	Ejército Realista y Ejército Libertador • ¿Cuál fue el papel de los mestizos, esclavos e indígenas en los ejércitos? • ¿Cuáles eran las principales motivaciones para enlistarse en la milicia? • ¿Cuál fue la participación de las mujeres en el ejército?

Pregunta: *¿Cómo estaban compuestas las milicias durante el proyecto independentista?*

Objetivo: Conocer a grandes rasgos cuál fue la participación y las principales motivaciones de los grupos sociales en el proceso independentista.

Descripción general: En la presente unidad didáctica se trabajará sobre dos capítulos de la serie “El profesor súper O”, en clave de 10 fuentes primarias en marcadas en la temática ya previamente seleccionada, entre las cuales se encuentran, 2 acuarelas, 2 pinturas al óleo sobre lienzo, 2 estampillas de moneda y 3 fragmentos escritos de la época. En ese sentido, se pretende trabajar las competencias de Representación e Interpretación de la Historia en

los estudiantes de octavo a noveno para analizar, comprender y reflexionar sobre las construcciones narrativas que dan forma a los discursos de identidad nacional y dar cuenta de las diversas perspectivas de los agentes involucrados. Así, las actividades están enfocadas a fortalecer las producciones escritas de los estudiantes con base en su interpretación del proceso histórico.

Material Audiovisual:

Material Audiovisual A

El profesor Súper O: Histórico. Capítulo 20:

¿Qué hizo la Pola para aparecer en un billete?

Duración: 7:40 minutos

Enlace:

<https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/sera-que-el-grito-de-independencia-del-20-de-julio/>



Sinopsis de Capítulo:

En este episodio El profesor Super O y la Sevichica viajan al pasado para conocer como Policarpa Salavarrieta pasa de mujer a Heroína de la patria y fue homenajeada en una de las versiones del Billeto de 10 mil pesos.

Material Audiovisual B

El profesor Súper O: Histórico.

Capítulo 11: *¿El puente de Boyacá actual es el mismo que existió en la batalla del 7 de agosto de 1819?*

Duración: 8:05 minutos

Enlace:

<https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/el-puente-de-boyaca-actual-es-el-mismo-que-existio/>



Sinopsis de Capítulo:

En este episodio El profesor Super O y la Sevichica se encuentran con Hamilson y sus amigos para responder sus dudas sobre el puente que en el que se desarrolló la Batalla de Boyacá, y definir si era el mismo o había sido modificado, dando lugar a nuevas preguntas sobre este evento histórico.

2.1. Fuentes de Información

Documento 3. Fuente N°1, *Acta de la Federación de las Provincias Unidas de Nueva Granada*

Acta de la Federación de las Provincias Unidas de Nueva Granada²¹⁰ (27 de noviembre de 1811)

En el nombre de la Santísima Trinidad, padre, hijo y espíritu santo. Amén, Nos los representantes de las provincias de la Nueva Granada que abajo se expresarán, convenidos en virtud de los plenos poderes con que al efecto hemos sido autorizados por nuestras respectivas provincias, y que previa y mutuamente

²¹⁰ Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, «Acta de Federación de las Provincias Unidas de la Nueva Granada, 27 de noviembre de 1811», Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, accedido 12 de octubre de 2023, https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/acta-de-federacion-de-las-provincias-unidas-de-la-nueva-granada-27-de-noviembre-de-1811--0/html/008e5574-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html.

hemos reconocido y calificado, considerando la larga serie de sucesos ocurridos en la península de España, nuestra antigua metrópoli, desde su ocupación por las armas del emperador de los franceses Napoleón Bonaparte; las nuevas y varias formas de gobierno que entretanto y rápidamente se han sucedido unas a otras, sin que ninguna de ellas haya sido capaz de salvar la nación; el aniquilamiento de sus recursos cada día más exhaustos, en términos que la prudencia humana no puede esperar un buen fin; y últimamente los derechos indisputables que tiene el gran pueblo de estas provincias, como todos los demás del universo, para mirar por su propia conservación, y darse para ello la forma de gobierno que más le acomode, siguiendo el espíritu, las instrucciones y la expresa y terminante voluntad de todas nuestras dichas provincias, que general, formal y solemnemente han proclamado sus deseos de unirse a una asociación federativa, que remitiendo a la totalidad del Gobierno general las facultades propias y privativas de un solo cuerpo de nación reserve para cada una de las provincias su libertad, su soberanía y su independencia, en lo que no sea del interés común, garantizándose a cada una de ellas estas preciosas prerrogativas y la integridad de sus territorios, cumpliendo con este religioso deber y reservando para mejor ocasión o tiempos más tranquilos la Constitución que arreglará definitivamente los intereses de este gran pueblo; hemos acordado y acordamos los pactos de federación siguientes:

[...]

Artículo 5.- Todas y cada una de las Provincias Unidas y que en adelante se unieren de la Nueva Granada, o de otros Estados vecinos, desconocen expresamente la autoridad del Poder Ejecutivo o Regencia de España, Cortes de Cádiz, Tribunales de Justicia y cualquiera otra autoridad subrogada o substituida por las actuales, o por los pueblos de la península, en ella, sus islas adyacentes, o en cualquiera otra parte, sin la libre y espontánea concurrencia de este pueblo. Así, en ninguna de dichas provincias se obedecerá o dará cumplimiento a las órdenes, cédulas, decretos o despachos, que emanaren de las referidas autoridades; ni de ninguna otra constituida en la península de cualquiera naturaleza que sea, civil, eclesiástica o militar, pues las dichas provincias sólo reconocen por legítimas y protestan obedecer en su distrito a las que sus respectivos pueblos hayan constituido con las facultades que le son privativas; y fuera de él a la Confederación de las Provincias Unidas, en las que por esta Acta le son delegadas y le correspondan para la conservación y desempeño de los intereses y objetos de la unión; sin que por esto se rompan tampoco los vínculos de fraternidad y amistad, ni las relaciones de comercio que nos unen con la España no ocupada, siempre que sus pueblos no aspiren a otra cosa sobre nosotros y mantengan los mismos sentimientos que manifestamos hacia ellos.

[...]

Artículo 8.- Para asegurar el goce de tan preciosos derechos, para consolidar esta unión, y para atender a la defensa común, las provincias confederadas se obligan a prestarse mutuamente, cuantos auxilios sean necesarios contra toda violencia o ataque interior o exterior, que se dirija a turbar el uso de ellas, contribuyendo con armas, gente y dinero, y por todos los medios que estén en su alcance; sin dejar las armas de la mano, no desistir de este empeño hasta que no haya cesado el peligro, y esté asegurada la

libertad particular de la provincia amenazada o invadida; o la general y común.

[...]

Artículo 12.- La defensa común es uno de los primeros y principales objetos de esta unión, y como ella no pueda obtenerse sin el auxilio de las armas, el Congreso tendrá facultad para levantar y formar los ejércitos que juzgue necesarios, y la fuerza naval que permitan las circunstancias, quedando a su disposición los buques de guerra, y las fuerzas de mar y tierra que hoy tenga cada una de las provincias y que marcharán a donde se les destine; bien entendido que siempre que militaren con este objeto y bajo las órdenes del Congreso, ellas y todos sus gastos serán pagados del fondo común de las provincias.

Artículo 13.- La guarnición de las plazas y fronteras, sujeta como lo debe estar a las órdenes de la Unión, dependerá sólo de ella; pero en las circunstancias actuales en que urgen los peligros, y en que no sería fácil ocurrir a ellos sin una inmediata autoridad que reglase sus movimientos, y dirigiese sus operaciones, quedará sometida por delegación a los gobiernos respectivos; bien que con la precisa obligación de dar cuenta y esperar las órdenes del Congreso en todo lo que no sea de urgente necesidad, y en lo demás a su debido tiempo.

Enlace: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/acta-de-federacion-de-las-provincias-unidas-de-la-nueva-granada-27-de-noviembre-de-1811--0/html/008e5574-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

Fuente: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes

Documento 4. Fuente 2, Resolución sobre el servicio militar

Resolución sobre el servicio militar, 1821(modificado)

28 de agosto de 1821

“Sobre el orden que debe guardarse en la conscripción de los ciudadanos para el servicio militar

El Congreso General de la República de Colombia.

Habiendo tomado en consideración las dudas que ocurrieron al ponerse en ejecución en la ciudad de Bogotá el decreto del mismo Congreso de 30 de junio último, sobre alistamiento de un ejército de reserva, ha resuelto lo siguiente:

Que, aunque las dudas que se presentan son puramente de ejecución y por consiguiente su resolución toca precisamente al Gobierno, puesto que no versan sobre interpretación de la ley, ni sobre cosas extraordinarias que exijan nuevas reglas, sin embargo, atendiendo a la importancia de la materia y celeridad que exige,

Decreta

Que siendo todo ciudadano soldado nato de la patria está obligado a entrar en los alistamientos de milicias desde la edad de diez y seis años hasta la de cincuenta por lo menos

...Que los esclavos no se computen en la población para formar el alistamiento, ni éstos se alisten sino en extrema necesidad y bajo la condición de una justa indemnización.

Dada en el Palacio General del Congreso General de Colombia en el Rosario de Cúcuta a 25 de agosto de 1821-11°.

El presidente del Congreso, Jose Miguel Peña.

El Diputado secretario, Miguel Santamaría- El Diputado secretario, Francisco Soto.

Palacio del Gobierno en el Rosario de Cúcuta a 28 de agosto de 1821.

Ejecútese.

Jose Maria del Castillo

Por Su Excelencia el vicepresidente de la República, el ministro de Hacienda, Pedro Gual”.

Archivo General de la Nación: Fondo de esclavos y negro.

Enlace: <http://negrosyesclavos.archivogeneral.gov.co/portal/apps/php/documentacion.kwe>

Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Figura 13. Fuente N°3, La batalla de Boyacá



Título: The Battle of Boyacá in the War of Independence of Colombia, Venezuela, Ecuador and Panama against Spain

Autor: Martín Tovar y Tovar

Año: Boyacá, Colombia, 1819.

Técnica: óleo sobre Lienzo.

Ubicación: The Federal Palace, Caracas

Enlace:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/21/Batalla_de_Boyaca_de_Martin_Tovar_y_Tovar.jpg

Fuente: En línea

Documento 5. Fuente N°4, Carta de Simón Bolívar

Sobre la libertad de los esclavos (1816, 2 de junio)

Simon Bolívar,

Jefe Supremo, y Capitán General de los Ejércitos de Venezuela y Nueva Granada, etc., etc.

A los habitantes de Río Caribe, Carúpano y Cariaco. Salud. Considerando que la justicia, la política, y la Patria reclaman imperiosamente los derechos imprescindibles de la naturaleza, he venido en Decretar, como decreto, la libertad absoluta de los esclavos que han gemido bajo el yugo español en los tres siglos pasados. Considerando que la República necesita de los servicios de todos sus hijos, tenemos que imponer a los nuevos Ciudadanos las condiciones siguientes: Artículo primero. - Todo hombre robusto, desde la edad de catorce hasta los sesenta años, se presentará en la parroquia de su Distrito a alistarse en las banderas de Venezuela, veinte y cuatro horas después de publicado el presente decreto. Artículo segundo. - Los ancianos, las mujeres, los niños, y los inválidos, quedarán eximidos desde ahora para siempre del servicio militar; como igualmente del servicio doméstico y campestre en que estaban antes empleados a beneficio de sus señores. Artículo tercero. El nuevo Ciudadano que rehuse tomar las armas para cumplir con el sagrado deber de defender su libertad, quedará sujeto a la servidumbre, no sólo él, sino también sus hijos menores de catorce años, su mujer, y sus padres ancianos. Artículo cuarto. - Los parientes de los militares empleados en el Ejército Libertador gozarán de los derechos de Ciudadanos y de la libertad absoluta que le concede este decreto a nombre de la República de Venezuela.

El presente reglamento tendrá fuerza de ley y será fielmente cumplido por las Autoridades Republicanas de Río Caribe, Carúpano y Cariaco. Dado en el Cuartel General de Carúpano, a 2 de junio de 1816. Bolívar

Enlace: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/carta-de-simon-bolivar-jefe-supremo-de-la-republica-capitan-general-de-los-ejercitos-de-venezuela-y-nueva-granada-etc-al-sr-general-de-division-manuel-cedeno-en-el-cuartel-general-de-san-fernando-a-22-de-mayo-de-1818-manuscrito--0/>

Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia²¹¹

²¹¹ Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Castas, mujeres y sociedad en la Independencia*.

Figura 14. Fuente N°5, Acuarela de soldado XIX

	Título: Soldado de la milicia de Bogotá, ca. Año: 1835 Autor: <i>Auguste Le Moyne</i> Tipo: Acuarela Ubicación: Bogotá: Museo Nacional de Colombia. Enlace: https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/recursos/colecciones/HSDM4BFPF7E/MN3OGWUXJEF/33125
---	---

Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia²¹²

Figura 15. Fuente N°6, Acuarela de soldado XIX

	Título: “Soldado”. Autor: Le Moyne, Auguste. (ca. 1835). Tipo: Acuarela Ubicación: Bogotá: Museo Nacional de Colombia. Enlace: https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/recursos/colecciones/HSDM4BFPF7E/MN3OGWUXJEF/33125
---	---

Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia²¹³

²¹² Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

²¹³ Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Figura 16. Fuente N°7, La Batalla de Boyacá

	Título: Paso del Ejército Libertador por el Páramo de Pisba Autor: Francisco Antonio Cano Cardona (1865-1935) Año: 1922 Ubicación: Colección Casa Museo Quinta de Bolívar. Enlace: https://www.radionacional.co/cultura/por-que-fue-tan-heroico-el-paso-del-ejercito-libertador-por-el-paramo-de-pisba#:~:text=Por%3A%20Javier%20Hern%C3%A1ndez-,Entre%20el%201%20y%20el%207%20de%20julio%20de%201819,en%20el%20departamento%20de%20Boyac%C3%A1.
---	--

Fuente: Colección Casa Museo Quinta de Bolívar.

Figura 17. Fuente N°8, el billete de diez mil

	Título: Billete de diez mil pesos. Homenaje a Policarpa Salavarrieta Fecha: 30 de noviembre de 1995 Impresor: Banco de la Republica. Enlace: https://www.banrep.gov.co/es/billetes-monedas/billete-10000-pesos-edicion-conmemorativa-policarpa-salavarrieta Nota: Ilustración a partir de José María Espinosa
---	--

Fuente: Banrepcultural

Figura 18. Fuente N°9, estampilla conmemorativa del centenario de la independencia

	Motivo: Centenario de la Independencia Nacional 1910 Policarpa Salavarrieta Colección: Filatelia Fecha de emisión: 1910 País emisor: Colombia Número de registro: FE011049 Color: Negro verde Lugar: Banrepcultural Enlace: Centenario de la Independencia Nacional 1910 Policarpa Salavarrieta (banrepcultural.org)
---	--

Fuente: Banrepcultural

Figura 19. Fuente N°10, La Pola

	Título: La Pola en capilla Autor: José María Espinosa. Año: 1857 Técnica: Óleo sobre tela. Ubicación: Concejo Municipal Villa de Guaduas. Enlace: https://urosario.edu.co/blog-archivo-historico/la-pola-en-capilla-presos-celebres-en-el-colegio-del-rosario
---	---

Fuente: Universidad del Rosario

2.2. Actividades

En la presente unidad se trabajará sobre la pregunta *¿Cómo estaban compuestas las milicias durante el proyecto independentista?*, en clave con el desarrollo de la competencia de representación e interpretación histórica a partir de 6 actividades que representan siete sesiones, en las cuales el principal objetivo es trabajar sobre las fuentes históricas que encontramos sobre el periodo independentista. Algunas de las actividades se enfocan fundamentalmente en el análisis de fuentes textuales y visuales para vincular, reflexionar y corroborar el discurso tradicionalmente elaborado sobre la lucha en la Independencia y quienes participaron en ella. De esta manera, los estudiantes de octavo a noveno podrán reflexionar, analizar y cuestionar las representaciones tradicionalistas del periodo de la Independencia.

2.2.1. Actividad 1. Entrevista “lo que se dice de la Independencia”

Esta actividad se compone de dos ejes, los cuales representan dos clases. El primero, es un acercamiento al discurso tradicional que se ha formado sobre la independencia de Colombia. En esta el objetivo es recolectar fuentes orales, no obstante, para este ejercicio, se necesita de una previa explicación de lo que se trata una entrevista, los tipos de entrevista y cómo debemos ingresar la información recolectada.

1. El maestro debe pedirles a los estudiantes que desarrollen una entrevista con sus familiares o algún conocido, para conocer diferentes perspectivas que se pueden producir en un salón de clases, sobre un hecho histórico en concreto. Ahora, se deben dar las siguientes indicaciones a los estudiantes:
 1. Selecciona a un familiar que te cuente que sabe sobre la independencia de Colombia y realiza las siguientes preguntas: ¿Quién lideró el proceso de independencia? ¿Qué saben sobre La Pola? ¿Qué fue el grito de la independencia? ¿Qué significaba la Independencia para los criollos? ¿Quiénes

lucharon por la independencia? ¿Cuáles son las fechas importantes del proceso de la independencia? ¿Qué eventos fueron los más destacados de esta época?

2. Escribe el nombre del entrevistado, su edad, tu parentesco.
3. Ahora, ¿se pregunta que significó la independencia de Colombia para el país?
2. Luego de recolectar toda la información, se procederá a iniciar el segundo eje planteado en el ejercicio, donde, se debe desarrollar un mapa mental que contenga las mismas preguntas de las entrevistas, pero organizadas cronológicamente. En este Mapa los estudiantes integraran la información suministrada por sus familiares, y así, se conformará la tradición oral sobre la independencia de Colombia En consecuencia, el docente formulará reflexiones sobre las historias de los estudiantes, para destacar las diferencias y similitudes entre las historias, y completar algunos vacíos históricos que se puedan presentar durante la actividad.
3. Esta actividad finalizará con la reflexión de los estudiantes sobre la siguiente pregunta: gracias a toda la información recolectada por ti y tus compañeros ¿qué fue la campaña libertadora? ¿de qué manera las personas en la Nueva Granada participaron de aquel proyecto?
4. Finalmente, conserva los resultados de esta actividad para el encuentro final de acuerdo con la estructura didáctica de esta unidad.

2.2.2. Actividad 2. Lectura de fuentes “¡al servicio de la campaña libertadora!”

Durante esta actividad se pretende trabajar sobre la competencia de interpretación histórica, por tanto, el análisis de fuentes es fundamental para esta sesión. Se establece que la actividad puede realizarse en una sesión de clases.

1. Gracias al acercamiento temático de los estudiantes en la anterior actividad iniciaremos con el análisis de fuentes textuales:

1. Según la Fuente 1, responde las siguientes preguntas ¿Quiénes escriben el Acta? ¿Cuáles eran motivaciones para declarar la Independencia en 1810? ¿Por qué se establece en el acta que todas que todas las provincias deben acogerse a los intereses de la Confederación? ¿De qué manera las provincias apoyaban este proyecto político? ¿En términos militares cuales eran los objetivos de la confederación?
2. Según la Fuente 2, la prestación del servicio militar era fundamental para la libertad de las provincias sobre el control español. Lee con atención la fuente 2, y responde: ¿Cuál es la fecha de creación de la Resolución? ¿A quiénes acoge la resolución sobre el servicio militar? ¿Cuáles son los beneficios de integrar el cuerpo militar? ¿Por qué la resolución exime a los esclavos del servicio militar? ¿Cuáles son las condiciones de excepción del servicio militar?

2. Contrastando la información en las dos fuentes responde lo siguiente:

3. Según la información sobre la Independencia de Colombia, se requería de todo el apoyo de las provincias para hacer frente a la corona española ¿Cuáles eran los bienes que los criollos podían dar para apoyar la campaña libertadora?
4. Aunque la resolución de sobre el servicio militar fue publicada posteriormente al proceso de independencia, refleja los intereses y la visión del momento sobre este servicio. ¿Qué podemos decir sobre el cumplimiento de esta normativa durante el proceso de Independencia?

2.2.3. Actividad 3. Lectura de fuentes “¡somos la gran mayoría!”

Siguiendo con el análisis de fuentes, esta sesión está dirigida a la constatación, contextualización y el establecimiento de relaciones entre las fuentes. No obstante, es importante instruir a los estudiantes sobre el principio del análisis iconográfico como una fuente que permite identificar las particularidades de las formas de ver el mundo de las personas del pasado.

1. A partir de la visualización de las siguientes obras (fuentes 3, 5 y 6) responde las siguientes preguntas:

Cuadro analítico	Fuente N°1	Fuente N°2	Fuente N°3
¿Qué ves en la obra?			
¿Quiénes son representados en la obra?			
¿Cuándo se pintó la obra?			
¿Quiénes son representados en la obra?			
¿Qué evento representan?			
¿La obra está relacionado con lo visto en clase? Sí/No ¿Por qué?			

2. A partir de lo analizado anteriormente, define cuales son las similitudes que encuentras en el cuadro de análisis.
3. Visualiza el capítulo 11 de la serie de televisión El profesor Super O, titulado, ¿El puente de Boyacá actual es el mismo que existió en la batalla del 7 de agosto de 1819? y contrasta el cuerpo militar con las piezas anteriormente visualizadas.
4. Ahora responde, ¿a qué crees que se deba a diferencias en la representación del ejército?

2.2.4. Actividad 4. Mesa redonda, “¿todos contra uno y uno contra todos?”

En esta sesión se profundizará sobre la composición del ejército, y las conclusiones que han llegado los estudiantes gracias a las sesiones pasadas.

1. Lee con atención la fuente 4 y relaciona lo anteriormente analizado. Entonces, realiza un mapa de ideas donde expongas las razones por las cuales las diferentes castas se vieron involucradas en el proceso independentista. Ten en cuenta las siguientes preguntas ¿Cuáles eran los objetivos? ¿era voluntario o no? ¿representaban la gran mayoría de los soldados?
2. La lectura atenta de la fuente 4 deja algunas dudas sobre el proceso de independencia, expresa cuales preguntas te deja el texto y relaciónalas en los extremos del mapa de ideas, de manera que tenga sentido en las conjeturas que logras hacer.
3. Comparte en clase tu mapa de ideas y verifica si otros de tus compañeros tienen las mismas preguntas.
4. Finalmente, respondan y discutan en una mesa redonda la siguiente pregunta:
¿Todos los Soldados compartían la misma motivación en el ejército libertador?
¿todos estaban en el mismo bando?

2.2.5. Actividad 5. análisis iconográfico, “La Pola”

De acuerdo con lo anteriormente expuesto en clase, la participación de las mujeres en el proceso de independencia parece casi inexistente, es por ello, que es necesario vincular nuevos personajes que nos den una perspectiva más completa de la historia.

1. Visualiza el capítulo 20 de la serie de televisión el profesor super O *¿Qué hizo la Pola para aparecer en un billete?*, y responde las siguientes preguntas: ¿Quién fue La Pola?

¿Qué fue lo que hizo para ser homenajeada con una estatua, estampilla (fuente 9) y un billete (fuente 7)? ¿A qué casta pertenecía La Pola? ¿esto podría influenciar su apoyo a la campaña libertadora, y por qué?

2. Analiza la obra sobre la pola (fuente 10) y realiza el cuadro de análisis iconográfico de la obra a del método Panofsky²¹⁴:

Nombre de la Obra:	Artista:	Año:
El Pre-iconografico:		
El análisis iconográfico:		
El análisis iconológico:		

Explicación:

Pre-iconográfico: Como es un acercamiento al análisis elaborado de fuentes visuales, en este punto se recomienda identificar los elementos, atributos y características que aparecen en la obra. Ejemplo: *una mujer con un papel*.

El análisis iconográfico: La participación en el docente es fundamental para seguir con este paso, pues, se trata de dar sentido a los elementos, atributos y características en la obra y encontrar los mensajes ocultos en la composición de la obra. Ejemplo: *vemos la pola siendo la espía de la campaña libertadora*

El análisis iconológico: Tiene que ver con el significado que hay más allá de la obra. Por lo tanto, para este caso específico tomaremos como marco de referencia los conocimientos previos sobre el periodo de independencia y relacionamos lo visualizado en la serie de televisión el profesor Super O, bajo las siguientes preguntas *¿por qué hay tantas*

²¹⁴ Catalina Armendáriz, Rex Sosa, y Carlos Puca, «Análisis y aplicación del método Panofsky en la actividad turística: plan piloto en museos del centro histórico de Quito», *RICIT: Revista Turismo, Desarrollo y Buen Vivir*, n.º 5 (2013): 31, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4424351>.

representaciones de la pola en el arte? ¿Cuál es el objetivo de la obra actualmente? ¿todas las versiones conocidas de la pola son iguales (la serie y la obra)?

3. Finalmente, realiza un texto en el que respondas y expliques las siguientes preguntas, ¿Por qué crees que el apoyo de La Pola en el proceso de independencia fue tan relevante que ha logrado ser retratada y homenajeada en múltiples ocasiones? ¿Por qué crees que hay pocos relatos de mujeres que apoyaron el proceso de independencia? ¿Crees que hubo más? ¿Alguna vez te contaron sobre La Pola antes de esta clase? ¿que se decía de ella?

2.2.6. Actividad 6. Mapa mental “hay cosas más allá de lo que conocemos”

1. Esta sesión será el cierre de la unidad, por lo tanto, está pensada para realizar un mapa mental entre todo el salón, con lo que ahora conocen sobre quienes participaron en la lucha independentista y quienes protagonizaron algunos eventos históricos relevantes.
2. Como segunda indicación, se utilizará el resultado de la primera actividad de la unidad didáctica y se identificarán las diferencias entre la tradición oral y lo que conocen ahora sobre la historia.
3. Por último, los estudiantes deben responder las siguientes preguntas: ¿crees que para las personas es muy importante la época de la independencia? ¿Por qué se debe enseñar los eventos que dieron paso a la independencia? ¿Qué vacíos encontraste en la tradición oral y tu investigación en clase?

2.3. Análisis

Llegados a este punto, resulta esencial reflexionar sobre la forma transversal en la que se aborda la competencia de interpretación histórica en combinación con la Representación. Esta competencia, que vincula integralmente la enseñanza y el aprendizaje a partir de fuentes primarias, exige que los docentes relacionen las experiencias vitales de los

estudiantes con las cuestiones históricas. No se trata de asumir pasivamente la información de la fuente, sino de permitir que sea sometida a un escrutinio detallado a través de la triangulación de datos.

Para alcanzar este objetivo, es necesario fomentar una lectura minuciosa y reflexiva de los textos que permita descomponer todas sus características con el fin de verificar la información sujeta a la interpretación del estudiante. En este contexto, la presente unidad didáctica busca establecer una conexión entre el tema anterior y el actual en tanto que, busca cuestionar la composición de los cuerpos militares en la época previa al proceso independentista. Explorando las características de la composición del cuerpo militar, así, contrarrestando la idea de un solo “pueblo” o un solo “propósito”.

Al romper con esta idea homogénea de la historia, la unidad presenta parámetros de problematización del discurso tradicional, y permite visibilizar a grandes rasgos otros grupos sociales, pues, la sociedad neogranadina presenta matices que deben ser estudiados con detenimiento, los cuales dan luces sobre cómo era la relación del sujeto con el territorio, o el sujeto y la economía.

De este modo, las narrativas son problematizadas y contribuyen a la reivindicación de la participación de las diferentes esferas sociales en el proceso independentista. Sin embargo, la guía y dirección del docente son fundamentales para que los estudiantes desarrollen sus habilidades interpretativas y puedan establecer conexiones entre las distintas dinámicas de en la estructura militar, teniendo en cuenta factores como la raza o la condición socioeconómica.

3. Unidad Didáctica N°3. El día del grito de la Independencia

Contenido de segundo orden	Conciencia histórico-temporal: Esta competencia hace referencia a las habilidades que se tiene para comprender y relacionar el pasado, el presente y el futuro, dando como resultado a una orientación temporal
-----------------------------------	--

	de lo que significa nuestra participación en el presente. Gracias a ello, resulta imprescindible vincularla al evento central de esta unidad (Unidad), pues es desde aquí que se busca entender al hombre en su tiempo, pero las implicaciones que tuvieron hoy esas decisiones. Interpretación Histórica: Al igual que la anterior unidad, la complejidad de esta propuesta hace necesario emplear los preceptos de esta competencia como elemento clave para desarrollar aprendizajes significativos.
Contenido sustantivo	La independencia y las juntas independentistas • ¿Cuáles fueron los motivos que dieron paso al Grito de Independencia? • ¿Cuáles fueron los gritos de independencia que hubo en la Nueva Granada? • ¿Qué fueron las juntas independentistas y por qué están relacionadas con la Independencia? • ¿Por qué la Independencia fue un proceso largo y complejo?

Pregunta: *¿Qué pasó en el Nuevo Reino de Granada que dieron paso a los distintos gritos de Independencia de 1810?*

Objetivo: determinar cuáles fueron los aspectos influyeron en el proceso de independencia.

Descripción General: En la presente unidad se incluirá los capítulos 23, 28 y 29 de la serie El Profesor Super Ó, estrictamente relacionados con 6 fuentes primarias de información, de las cuales, 2 son visuales y el resto son textuales. A través de estas, se pretende desarrollar las competencias de Interpretación Histórica y Conciencia Histórico-Temporal. De este modo, se han estructurado 5 actividades que contemplan igual número de sesiones de trabajo. Las primeras 2 están centralizadas hacia el análisis de fuentes, mientras que la 3 y 4 sobre Causalidad Histórica, y finalmente la 5 se halla en el marco del manejo de la

categoría temporal en función de realizar reflexiones acerca de la injerencia de los eventos históricos en la praxis vital de los estudiantes. Con ello, se busca que los estudiantes de octavo a noveno puedan relacionar los acontecimientos, evaluar los efectos de las decisiones y emplear conjeturas sobre los posibles futuros de un hecho histórico, y así, asociar sus conocimientos conceptuales del tiempo histórico.

Material Audiovisual:

Material Audiovisual A

El profesor Súper O: Histórico. Capítulo

29: *¿Y el florero del museo fue el mismísimo por el que se armó la furrusca del 20 de julio?*

Duración: 6:21 minutos

Enlace:

<https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/y-el-florero-del-museo-fue-el-mismisimo-por-el-que/>



Sinopsis de Capítulo:

En este episodio El profesor Super O y la Sevichica viajan al pasado para conocer si el florero de Llorente que están en el museo es el mismo que fue la epitome que provocó los hechos ocurridos el 20 de Julio en 1810 en la Nueva Granada.

Material Audiovisual B

El profesor Súper O: Histórico. Capítulo 23: *¿Qué tipo de Independencia fue la del 20 de julio?*

Duración: 7:01 minutos

Enlace:

<https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/que-tipo-de-independencia-fue-la-del-20-de-julio/>



Sinopsis de Capítulo:

En este episodio El profesor Super O y la Sevichica se encuentran con Hamilson y sus amigos para responder sus dudas sobre el Grito de Independencia en Santa fe el 20 de julio de 1810. En su viaje se dan cuenta que no fue el único Grito en el nuevo Reino de Granada

Material Audiovisual C

El profesor Súper O: Histórico. Capítulo 28: *¿Será que el grito de independencia del 20 de julio fue algo improvisado?*

Duración: 7:20 minutos

Enlace:

<https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/sera-que-el-grito-de-independencia-del-20-de-julio/>



Sinopsis de Capítulo:

En este episodio El profesor Super O y la Sevichica viajan al pasado para entender los

sucesos del 20 de Julio de 1810 en Santa Fe, y descubrir si la revuelta fue algo improvisado o no.

3.1. Fuentes de Información

Figura 20. Fuente N°1, Eje cronológico del periodo de la independencia.

Eje cronológico de etapas políticas en la Nueva Granada entre 18-1821(elaboración propia) ²¹⁵						
Etapas	1		2	3		4
Años	1773	1781	1810	1815	1819	1821
1. (1773- 1781)- Reformas Borbónicas: Se decretan nuevos reglamentos sobre la administración de la Corona hacia sus provincias, en cuanto el reordenamiento económico y político. (16 de marzo de 1781)-Revuelta de los comuneros: Más de dos mil personas provistas con piedras y palos abandonaron la plaza de mercado, amotinándose frente a la casa del alcalde, coreando “¡Viva Rey, pero no queremos pagar la armada de Barlovento” 2. 20 de Julio 1810-El grito de Independencia de Santa Fe: Luego de los disturbios provocados por el descontento de los criollos frente al control español en la Nueva Granada. Se firmó el Acta de Independencia que constituye una junta suprema de Gobierno. 3. (1815-1819)- Reconquista: después de la posesión del puerto de Cartagena pablo Morillo, manda expediciones militares al interior del territorio y se posiciona Francisco de Montalva como nuevo Virrey. 14 de noviembre de 1817- Fusilamiento de la Pola: Después de ser descubierta como espía de la campaña Libertadora, es fusilada en el patíbulo de la plaza mayor de Santa Fe. 7 de agosto de 1819- La batalla de Boyacá: Bolívar ocupa Tunja cortando la comunicación del ejercito realista con Santa Fe. El día de la batalla entonces el ejercito confronta a los hombres de Bolívar para seguir su camino a Santafé. El punto de encuentro fue el puente de Boyacá. 4. 1821 mayo-Congreso de Cúcuta: Se firma la primera Constitución Política de Colombia.						

Fuente: Elaboración propia

²¹⁵ El diseño de este eje cronológico fue inspirado por el trabajo de: Jorge Saiz Serrano y Jesús Domínguez Castillo “Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria”

Figura 21. Fuente N°2, base del florero de Llorente

	Objeto: El florero de Llorente- Base del florero Lugar: Museo de la Independencia -Casa del Florero (En línea) Año: 1759 aprox. Enlace: http://www.museoindependencia.gov.co/quienes-somos/Paginas/El-Florero-de-Llorente.aspx
---	---

Fuente: El Museo de Llorente

Figura 22. Fuente N°3, Acta de independencia de la provincia de Cartagena.

	Título: Acta de independencia de la Provincia de Cartagena en la Nueva Granada Autor: Imp. de Ruiz e Hijos, 1811 Descripción: 1 hoja: ilustraciones ;68 cm Ubicación: Biblioteca Nacional de Colombia Enlace: https://bnco.ent.sirsi.net/client/es_ES/search/asset/88696
--	---

Fuente: En línea

Documento 6. Fuente N°4, Acta de la Junta extraordinaria de Santiago de Cali

Acta de la Junta extraordinaria de Santiago de Cali, 1810²¹⁶ (modificado)

En la muy noble y muy leal Ciudad de Santiago de Cali, de la Gobernación de Popayán, en el Nuevo Reino de Granada, los señores del ilustre Cabildo, congregados en el día de hoy, tres de julio del año de mil ochocientos diez, en junta extraordinaria celebrada con asistencia del señor vicario eclesiástico, de los reverendos prelados y expresados regulares, de los empleados en rentas, y de las demás personas que han obtenido los primeros empleos de la República y servido con honor y aceptación, dijeron:

Que las noticias de la Península, recibidas en el último correo que llegó a esta Ciudad por las veredas de Popayán y Cartago, manifiestan de un modo ya casi indubitable si no la absoluta pérdida de España, el próximo riesgo de ser esclavizada por el Tirano Napoleón, y reducida a su obediencia por la fuerza irresistible de las armas, y por los insidiosos ardides con que ha logrado seducir a muchos de nuestros hermanos los españoles, que han seguido las banderas del intruso y usurpador Josef. Que este concepto es tanto más calificado y el riesgo tanto más inminente, cuando habiendo repentinamente las tropas francesas invadido los Reinos de Andalucía, que en dos años de la guerra más desoladora habían estado libres del poder del Usurpador, sin quedar fuera de su dominación más punto importante que Cádiz, que sitiado como estaba desde el mes de febrero, es de temerse que bien sea por la victoriosa fuerza de sus armas, bien por un asedio que prive a esos ilustres habitantes de lo necesario para la vida humana, bien por una de tantas infames traiciones que se han experimentado, sea hoy presa del Tirano conquistador.

[...]

Que en consecuencia, reflexionando los señores del presente congreso los males e irreparables daños que pueden venir a estos dominios si en tiempo no se toman las debidas providencias para precaverlos, siendo todo en perjuicio no sólo de la tranquilidad pública, sino de la religión y de la seguridad de estos dominios, que debemos conservar para nuestro desgraciado Rey cautivo; acordaron en vista de lo expuesto y de la real cédula del Consejo de Regencia, expedida para su reconocimiento, y que se le preste la debida obediencia como al tribunal en quien se ha depositado la soberanía, que sin embargo de las reflexiones antecedentes y resistencias legales deducidas del Código de las Partidas, se le preste por esta ciudad el juramento de obediencia y homenaje como a nuestro Rey y señor natural, bajo las siguientes limitaciones:

Primera: que nuestra obediencia y homenaje se entienda mientras el Consejo de Regencia se mantenga en un punto de la Península libre de la dominación del Usurpador, haciendo guerra eterna y sin permitir que

²¹⁶ “Acta de la junta extraordinaria de Santiago de Cali”. (1810, 3 de julio). Recuperado el 17 de junio de 2009 del sitio Web Blaa Digital <http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/actas-de-independencia/actas-declaraciones-independencia-039.html>

en manera alguna se parta, divida, o enajene el señorío de nuestro cautivo Monarca.

Segunda: Que disuelto por la fuerza de las armas enemigas o por contratiempos y reveses de la fortuna, se disuelvan también nuestros vínculos y obligaciones, respecto a que abandonando la Península en manos del tirano, se faltaría a una de las primeras obligaciones que impone la Ley fundamental del Reino que estableció los Consejos de Regencia, pues los señores que lo componen con todos los demás fieles españoles deben venir a estos Dominios, y unidos perfectamente como sus naturales, de común acuerdo, organizar un Gobierno, libre de los defectos que expresa el Consejo de Regencia, para que bajo su dirección conspiremos todos a libertar a nuestro Rey del daño de nuestros enemigos, y hagamos todo nuestro poder para que no sea despojado de estos Reinos, dejando que se apoderen de ellos, según que a todos nos los encargan las mismas leyes fundamentales, atemperándolo a nuestros usos, costumbres y carácter.

Tercera: que viniendo de España los vasallos fieles, hagan un mismo cuerpo con nosotros, como que todos tenemos iguales obligaciones de religión, vasallaje y patriotismo, jurando conservar estos dominios, y defenderlos a sangre y fuego para Fernando Séptimo y su familia, según el orden de sujeción señalado en las leyes.

Cuarta: que luego inmediatamente y sin pérdida de momentos, se pida al excelentísimo señor virrey del Reino la convocación e instalación de una Junta Superior de Seguridad Pública en aquella capital, cuyo principal instituto sea la salud y conservación de la Patria y de estos preciosos dominios para Fernando Séptimo y su familia, cuya extensión de facultades deberán prescribirse en aquella capital, con acuerdo de diputados de todos los cabildos del Reino.

[...]

Y en consecuencia de todo, puestos de rodillas los señores que asistieron al presente congreso, delante la imagen de Nuestro Señor Jesucristo crucificado, juraron por él, la Santa Cruz, y sobre los Sagrados Evangelios, de prestar obediencia y homenaje de fidelidad al Consejo de Regencia, en representación del Señor don Fernando Séptimo, en los términos y bajo las circunstancias acordadas en la presente acta, que firman Sus Señorías por ante mí el presente escribano al que doy fe.

Doctor Joaquín de Caycedo y Cuero. Cayetano de Molina Rendón. Antonio Nieva. José Fernández de Córdova. Ignacio Mateus Polanco. José María Mallarino. Joaquín Micolta. Domingo Pérez de Montoya. Doctor Antonio Camacho. Doctor Juan Ignacio Montalvo. Fray Hipólito Garzón Prior. Fray Pedro de Herrera Guardián. Fray Manuel Palacio Prior. Fray Jacinto Ortiz Comendador. Fray Ignacio Monroy. Doctor José Cristóbal Vernaza. Fray Joaquín del Sacramento, ex Guardián. Fray José Joaquín de Escobar ex Guardián. Fray José Blanco. Fray Eusebio Hernández. Juan Antonio de Dorronsoro. Martín Guerra. José Joaquín Vélez. Francisco Antonio Fernández de Córdova. José de Ceballos. José Joaquín de

Vallecilla. Francisco Vallecilla. José Ramón Cobo. José Borrero. Manuel de Herrera. Doctor Don Luis de Vergara. Doctor José María de Cuero y Caicedo. Doctor Francisco Antonio de Caicedo. Doctor José Antonio Borrero. Doctor Vicente Antonio Borrero. Nicolás del Campo. Joaquín Roberto Barona. Francisco Paulino de Espinosa. Antonio Alonso de Velasco.

Ante mí José Nicolás de Silva, escribano de Su Majestad público de cabildo.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia²¹⁷

Documento 7. Fuente N°5, Acta de formación de la Junta provincial del Socorro, 1810

Acta de formación de la Junta provincial del Socorro, 1810²¹⁸

La provincia del Socorro, siempre fiel a su legítimo Soberano y constantemente adicta a la justa causa nacional, ha sufrido por el espacio de un año al Corregidor don José Valdés Posada, que con una actividad y celo sin igual ha querido sostener entre nosotros las máximas de terror y espanto dignas del infame favorito Godoy. La justa indignación de los habitantes de esta villa, y de los lugares circunvecinos que se auxiliaron, brilló por fin la noche del día nueve. Hacía algunos días que se actuaba sumario por los alcaldes ordinarios Dr. Don Lorenzo Plata y Dr. Don Juan Francisco Ardila contra el Corregidor, en que resultaba ya semiplenamente probado que meditaba poner en ejecución una lista de proscritos. En la noche del día siete se aumentó el espanto con el denuncia que se dio por un juez de que dos de sus partidarios, Don Manuel Entralgo y Don Marcelino Martín, habían dicho en San Gil que las primeras cabezas destinadas al cuchillo eran la del alcalde ordinario, Dr. Don Lorenzo Plata, y la de Don Miguel Tadeo Gómez, administrador de aguardientes. En el instante se le pasó oficio por los jueces diciéndole francamente lo que resultaba, y la desconfianza en que se hallaban de ser degollados a sangre fría, que les diese alguna seguridad personal mientras Su Alteza determinaba sobre el asunto, según se lo suplicaban en el recurso que pedían ya en aquel Regio Tribunal.

La respuesta del Corregidor, lejos de suavizar los ánimos con una contestación franca y generosa, la dio tan ambigua e hizo tales movimientos en los cuarteles puestos a su disposición por el excelentísimo señor don Antonio Amar, virrey de Santafé, que con estos procedimientos acabó de confirmar las sospechas. En aquella misma hora se acuartelaron los alcaldes ordinarios en sus casas, esperando el acometimiento. Lo mismo hizo el Corregidor, poniendo al día siguiente la tropa formada y con fusiles en los balcones de los

²¹⁷ Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Juntas e independencias en el Nuevo Reino de Granada*, Historia Hoy: Colección Bicentenario (Panamericana Formas e Impresos S.A., s. f.), <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/juntas-e-independencias-en-el-nuevo-reino-de-grana/>.

²¹⁸ Acta de formación de la Junta provincial del Socorro”. (1810, 11 de julio). En, Serie General (No 5 Legajo 22, pp. 1-8). Madrid: Archivo del Congreso de los Diputados españoles.

dos cuarteles, que estaban el uno enfrente del otro. Los soldados insultaron entre el día a los vecinos que pasaban por la calle, amenazándoles con que les harían fuego; pero como se les contestaba con sumisión, no hubo rompimiento hasta la noche del nueve, en que los soldados previnieron a un paisano que pasaba por la calle que volviese atrás, y valiéndose de la estratagema de dar la voz de fuego, con que creyó el Pueblo que la tropa iba a atacarle saliendo de los cuarteles, se avanzó hacia aquella calle para rechazar su agresión, y aprovechándose entonces de esta oportunidad comenzaron desde los cuarteles las descargas, sin que los jueces pudiesen impedir un choque tan desigual por la situación, por las armas, y por la disciplina.

Costó mucho para reprimir el valor del pueblo, y poniendo en gran peligro la vida; pero el día 10 por la mañana, cuando vio manchadas las calles con la sangre inocente de diez hombres que murieron a balazos, entró en tal furor, que sin embargo de que el Corregidor se hallaba sitiado en el Convento de Capuchinos, donde se le recibió al amanecer, que no tenía agua ni esperanza de salvarse, trataba la multitud de tomar el Convento por asalto y pasar a cuchillo a cuantos encontrase; la acción habría sido muy sangrienta, y para evitarlo se intimó por los alcaldes que los sitiados se rindiesen a discreción, lo que ejecutaron. Los comandantes don Antonio Fominaya y don Mariano Ruiz Monroy, con el Corregidor, fueron conducidos en medio de las personas más queridas del pueblo a la Administración de Aguardientes, donde se les ofreció que gozarían de seguridad personal. Todo se le ha cumplido con exactitud, y se les trata con humanidad, en recompensa de la barbarie y crueldad con que nos ha oprimido por tanto tiempo.

La sencilla narración de estos hechos manifiesta claramente que el Corregidor Valdés, como procesado por la justicia, no pudo ni debió, después que se lo anunció su delito, usar de la fuerza militar, si hubiese contado con el poder de las leyes y la autoridad del tribunal adonde se le dijo que se había ocurrido. Tampoco debió mandar hacer fuego sobre gentes desarmadas que no podían ofenderle en el lugar superior donde se hallaba con su tropa; menos pudo temer que se atentase contra su vida, habiéndole ofrecido en los oficios que le pasaron los alcaldes ordinarios dar la seguridad que quisiese.

Restituido el pueblo del Socorro a los derechos sagrados e imprescriptibles del hombre por la serie de sucesos referida, ha depositado provisionalmente el gobierno en el Muy Ilustre Cabildo, a que se han asociado seis individuos, que lo son: el doctor don José Ignacio Plata, cura de Simacota; el doctor don Pedro Ignacio Fernández, don Miguel Tadeo Gómez, administrador de aguardientes; don Ignacio Carrizosa, don Xavier Bonafont y don Acisclo Martín Moreno, para que le ayuden al desempeño de la multitud de asuntos y negocios en que debe ocuparse para defender la patria de las medidas hostiles que tomará el señor virrey de Santafé contra nosotros, como lo hizo contra los habitantes de la ilustre ciudad de Quito.

Pero hallándonos unidos por estrechos vínculos de fraternidad con los ilustres cabildos de las muy nobles y leales ciudad de Vélez y villa de San Gil, y siendo comunes nuestros intereses por la respectiva situación geográfica, determinó en cabildo abierto que se comuniquen esta acta a dichos ilustres cabildos,

convidándoles a que manden dos diputados para deliberar sobre el plan y modo de gobierno que debemos establecer, tomando desde ahora las medidas más activas contra la agresión que se espera de parte de la fuerza militar que tiene el virrey de Santafé, en cuya lucha el Pueblo del Socorro saldrá gloriosamente mediante la justicia de su causa, el valor y unión de sus habitantes, que en veinticuatro horas derribaron la tiranía de Don José Valdés, sostenida con tanto ardor por el jefe del Reino.

Ya respiramos con libertad, habiéndose restituido la confianza pública; ya sabemos que podemos conservar nuestra sagrada religión, y esta provincia a su legítimo Soberano, el señor Don Fernando VII, sin peligro de que los favoritos de Godoy, y los emisarios de Bonaparte nos esclavicen, dividiéndonos. Y para manifestar a la faz del universo la justicia y legitimidad de nuestros procedimientos, se circulará esta acta a los demás cabildos del Reino.

Con lo cual quedó concluida esta acta, que firmamos en la villa del Socorro a 11 de julio de 1810.

José Lorenzo Plata—Juan Francisco Ardila—Marcelo José Ramírez y González—Ignacio Magno—

Joaquín de Vargas—Isidro José Estévez -José Ignacio Plata—Doctor Pedro Ignacio Fernández—Miguel Tadeo Gómez—Ignacio Carrizosa—Acisclo José Martín Moreno — Francisco Xavier Bonafont.

Ante mí, Joaquín Delgadillo, escribano público y de cabildo.

Es fiel copia de su original, a que en caso necesario me remito. Y para que conste lo certifico y firmo en esta villa del Socorro, a 11 de julio de 1810.

Joaquín Delgadillo.

Enlace: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-242/la-independencia-del-socorro-en-la-genesis-de-la-emancipacion-colombiana>

Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia²¹⁹

Documento 8. Fuente N°6, Acta de la Suprema Junta de Santafé, 1810

Acta de la Suprema Junta de Santafé, 1810²²⁰ (modificado)

En la ciudad de Santafé de Bogotá, a 26 de julio de 1810, congregados los señores que componen la Suprema

²¹⁹ Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Juntas e independencias en el Nuevo Reino de Granada*.

²²⁰ “Acta de la suprema Junta de Santafé”. (1810, 26 de julio). Recuperado el 7 de diciembre de 2008 del sitio web Blaa Digital <http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/actas-de-independencia/actasdeclaraciones-independencia-044.html>

Junta, a saber: el señor Vicepresidente, doctor don José Miguel Pey y Andrade, individuos del antiguo muy ilustre Cabildo y diputados del pueblo, se propuso en razón a la próxima venida del capitán de fragata don Antonio de Villavicencio, y forma en que se debería hacer su recibimiento, la cuestión original y primaria que había de servir de base a la resolución de este punto, y era la de que viniendo este sujeto en calidad de comisionado del Consejo que bajo la hipótesis de Supremo Nacional se formó en la isla de León de resultas de la entrada de los franceses en las Andalucías, ocupación de la ciudad de Sevilla, y consiguiente disolución de la Suprema Junta Central ejecutada en el conflicto de unas circunstancias que son bien sabidas, no podía menos que variarse según toda su substancia la representación de este Comisionado, pues iba a llegar en tiempo que ya se hallaban mudados enteramente los objetos de su comisión que precisamente desaparecieron con la entera variación de los planes del anterior gobierno, y remoción de los que lo administraban, deudores de sus colocaciones a la época del despotismo aborrecido de la nación, y criaturas del detestado favorito, autor de los males que ha padecido y está sufriendo todo el Imperio español.

Contraído con estas consideraciones el punto principal de la discusión a resolver: si debía, o no, continuar esta Junta Suprema en el reconocimiento del Supremo Consejo de Regencia como tal, y bajo el concepto en que había sido admitido por el muy ilustre Ayuntamiento de esta capital antes de su revolución, y en el que lo fue la misma noche del 20 de este mes en el Cabildo Abierto, igualmente que al amanecer del 21 en la acta de la instalación de esta Suprema Junta, y aun después en el bando solemnemente publicado en la mañana del 23; se redujo esta importante materia a formal votación, y teniendo presente cada uno de los señores vocales el juramento que se hizo en orden a la observancia de lo acordado por la acta de dicha instalación, manifestó cada cual el espíritu religioso de que está animado, el cristiano respeto con que ha mirado este santo vínculo, y la escrupulosidad con que trataba un asunto acaso el más grave y de trascendencia que podía ocurrir a la Junta, y controvertirse en las sesiones continuas, y casi no interrumpidas en que se ocupa a beneficio de la seguridad, la tranquilidad y felicidad del generoso pueblo que ha depositado en ella sus sagrados derechos y su confianza.

Discurriendo, pues, que los designios de este pueblo en la explosión de sus sentimientos manifestados por el grito uniforme de la numerosa multitud de gentes congregadas en la noche del día 20, no fueron otros que los de reasumir los derechos que a pesar de su inviolabilidad le habían sido usurpados, y entrar desde luego en posesión de aquella potestad, que reconocieron en sí mismas las provincias de España, y de que las de las Américas habían sido defraudadas, aun después del renacimiento de la libertad nacional, por las manos de los funcionarios de la autoridad pública, inexorables hasta ese momento en sostener la que habían tomado en la fuente corrompida del poder arbitrario que iba precipitando la nación a su total ruina; se expuso con la más seria y escrupulosa circunspección la dificultad del propuesto problema, y examinado por sus dos aspectos, el de la negativa o por decirlo con mayor claridad, el de no estar ya la Junta, ni ninguno de sus vocales ligado con aquel juramento en cuanto a continuar esta Suprema Junta y el pueblo que representa, subordinados al citado Consejo de Regencia, o a cualquier otro cuerpo o persona que en defecto de la de su legítimo soberano

el señor don Fernando VII no sea proclamado por el voto libre, unánime y general de la nación, prevaleció no sólo por la pluralidad, sino casi por totalidad de los sufragios.

[...]

Que formada la Junta a que se dio el nombre de Central, las Américas pasaron por el ultraje de que en este congreso se pusiesen en problema los derechos de su representación, y aunque las resultas fueron favorables por la parte que declaró serlo integrantes y constitutivas de la Monarquía, en el mismo acto con una vergonzosa e incomprensible contradicción de principios se practicaron las medidas menos regulares contra la igualdad, así porque la elección de los diputados se sujetó a reglas las más opuestas al uso del albedrío del hombre libre, como porque la última designación del diputado se puso en manos de los que ocupaban el poder relativo y perteneciente a los pueblos del Reino, agregándose a esta depresión la de reducir por el mismo abuso el número de los diputados de América al de nueve, cuya voz no podría menos que estar siempre ahogada en concurso con las de los treinta y seis vocales de las provincias de España.

[...]

Que comparados estos horribles males con el de subyugarse por el momento al imperio de las circunstancias, era de absoluta necesidad el juramento, pues los representantes del pueblo estaban obligados por la fuerza externa de las armas a ceder, y por la interna de sus sagrados deberes a obrar con discernimiento y proceder como por una escala hasta lograr la adquisición de aquello en pos de lo cual debían conforme al progreso de las cosas caminar con la lentitud del perezoso, o correr con la velocidad del ciervo.

[...]

Que el objeto más interesante de nuestra actual situación es el de atajar la disonancia de los ecos de nuestras provincias y ocurrir a despedazar el monstruo de la división, antes que la anarquía venga a despedazar nuestros pueblos, y que estando bien conocida la opinión de las gentes de la ciudad de Quito por lo que hicieron en el mes de agosto del año próximo pasado, es manifiesto que sus ideas andan de acuerdo con aquellas a que el día de hoy nos obliga el estado de las cosas mientras que por otra parte la conducta de las demás provincias del sur no se puede atribuir a otra causa que la del temor del poder de que ignoran habernos substraído al paso que nos consta que las provincias del norte, las unas nos han precedido sobre éste mismo plan y la otras fijan sus miradas sobre este pueblo para arreglar sus movimientos, y que así sin correr riesgo alguno de contraposición, con estas nos expondríamos a chocar con aquellas.

[...]

Con lo cual se concluyó este acuerdo que firmaron todos los señores de que doy fe.

(Aquí las firmas de los señores vicepresidente y Vocales de la Suprema Junta)

Por ante mí, Eugenio Martín Melendro.

Frutos Joaquín Gutiérrez, vocal secretario.

Camilo Torres, Vocal secretario.

Antonio Morales, Vocal secretario.

Enlace: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/acta-de-independencia-acta-del-cabildo-extraordinario-de-santa-fe-20-de-julio-de-1810--0/html/008e6ca8-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

Fuente: Ministerio Nacional de Educación de Colombia²²¹

3.2. Actividades

La presente unidad está enfocada en trabajar una serie de cuatro actividades, que se desarrollará durante cuatro sesiones, que buscan basarse en la siguiente pregunta, *¿Qué pasó en el Nuevo Reino de Granada para dar el grito de Independencia de 1810?* A partir del desarrollo de la competencia de Conciencia Histórica y la interpretación histórica. La mayoría de las fuentes relacionadas buscan enriquecer el conocimiento sobre el grito de independencia en la Nueva Granada, con actividades de análisis y profundización de la información suministrada por los documentos, incluyendo las aproximaciones de los capítulos de la serie de televisión, El Profesor Super O, pues a diferencia de las unidades anteriores, en esta ocasión los capítulos determinan punto de análisis.

3.2.1. Actividad 1. Análisis de fuentes, “la furrusca del 20 de Julio de 1810”

1. Como primer acercamiento al análisis de fuentes, se ubicará temporal y espacialmente al estudiante en el contexto de 1810 y el evento que comenzó la revuelta del 20 de julio en Santafé en el mismo año. Con el fin de otorgar un antecedente al que puedan recurrir para contrastar la información.

²²¹ Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Juntas e independencias en el Nuevo Reino de Granada*.

2. Se visualizará el capítulo 23 de la serie de televisión El Profesor Súper O: Histórico, titulado *¿Y el florero del museo fue el mismísimo por el que se armó la furrusca del 20 de julio?*, y responderemos la siguiente pregunta: ¿por qué era tan importante el florero de Llorente en el capítulo?
3. Analiza la fuente 2 y compárala con lo visto en el capítulo, luego responde: ¿la fuente 2 corresponde a la información dada por el capítulo del profesor Super O? ¿Por qué crees que se encuentra exhibido y conservado en la Casa del Florero? ¿Cuál fue el resultado de la revuelta del 20 de julio de 1810? ¿Cómo se le llamó a este evento?
4. Según tu conocimiento previo ¿cuáles son los datos que se pueden encontrar en el capítulo que no se cuenta en la tradición oral de los hechos?
5. Analiza con atención las fuentes y responde:

Afirmaciones	Fuente 2	Capítulo del profesor Super O
¿Por qué <u>es una fuente confiable</u> para conocer la historia?		
¿Por qué <u>no es una fuente confiable</u> para conocer los hechos?		

6. Ahora ubícate en una postura y justifica tu elección en un párrafo.

3.2.2. Actividad 2. “¡Abajo Napoleón y viva Felipe VII!”

El grito de independencia del 20 de Julio de 1810 fue una respuesta a las tensiones internas producidas en la Nueva Granada, fundamentalmente basadas en la desigualdad de condiciones de los españoles peninsulares y los americanos, entre otros procesos sociales que influyeron en el estallido social. En base a ello, se buscará analizar algunas fuentes que contrarrestan la idea de que el grito de independencia fue un evento único.

1. A partir de las fuentes (4 a 6), determina lo siguiente: ¿Quiénes escriben el documento? ¿Cuál es el objetivo? ¿Cuáles son los beneficios que podrían tener al tomar esas decisiones?
2. Visualiza el capítulo 28 de la serie de televisión El Profesor Súper O: Histórico, titulado *¿Qué tipo de Independencia fue la del 20 de julio?*, y responderemos las siguientes preguntas:
 1. ¿Cuál es la relación entre las fuentes (4 a 6) con el capítulo?
 2. ¿Por qué crees que hubo múltiples actas de independencia?
 3. ¿Cuál piensas que fue la razón por la que no se realizaron efectivamente los procesos de independencia en las provincias?
 4. Teniendo en cuenta los parámetros de análisis dispuestos en el capítulo para trabajar sobre las actas de independencia ¿cuáles son preocupaciones dispuestas en el Acta? ¿Cuáles son las demandas del pueblo de Santa fe, socorro y Santiago de Cali?
 5. Según las fuentes, ¿de qué manera se logró la independencia? ¿fue violento o pacífico?
3. Analiza la fuente 6 y responde las siguientes preguntas: ¿Quiénes escriben el Acta? ¿En qué año se escribe el Acta? ¿Qué evento se relata en el acta? ¿Cuál es la relación que tiene con el Florero de Llorente? ¿Cuál de los discursos sobre lo sucedido en Santa fe es más consecuente, y por qué?

3.2.3. Actividad 3. Línea del tiempo, “la independencia no se hizo de la noche a la mañana”

1. Llegados a este punto nos enfocaremos en trabajar sobre la conciencia histórica-temporal a partir del uso de un eje cronológico para determinar las causas y las consecuencias del grito de la independencia.
2. Analiza la fuente 1 y asociar los eventos que relatan las actas en las etapas o crea nuevas. Asegúrate de ubicar todos los eventos que faltan en la escala de tiempo y su

descripción tal y como se presenta en la fuente 1. Ten en cuenta los siguientes eventos históricos:

- La ocupación napoleónica en España
- El memorial de Agravios
- Acta de independencia de la provincia de Cartagena.

3. Justifica tu organización resaltando la relación entre los eventos históricos.

4. Ahora completa con las siguientes instrucciones:

- En la primera columna de la siguiente tabla se incluyen algunas causas que motivaron el Grito de Independencia en las diferentes provincias de la Nueva Granada.

Causas	Fuente 4	Fuente 5	Fuente 6	Fuente 7
La invasión de Napoleón en España				
Aumento de impuestos				
Ausencia del derecho de Igualdad de los españoles peninsulares hacia los americanos.				
Discriminación del acceso de puestos públicos				
Deseo de poder de los criollos				
Aumento del trato déspota de la corona española				

- En la primera columna de la siguiente tabla se incluyen algunas posibles consecuencias del Grito de Independencia en las diferentes provincias de la Nueva Granada, determina cuales fueron posibles. Ten en cuenta que cada una de las

fuentes está ubicada en una provincia distinta, por lo cual, según sus objetivos, podrían afectar sus dinámicas internas. Además, relaciona la anterior línea de tiempo y determina cuáles situaciones tuvieron o no lugar en la historia. Justifica tu respuesta.

Consecuencias	Fuente 4	Fuente 5	Fuente 6	Fuente 7
Poder absoluto de las instituciones políticas				
Disminución de impuestos				
Unión de todas las provincias sobre el territorio de la Nueva Granada.				
Relación tensa con la Corona Española				
Redistribución de la Economía.				
Inestabilidad Política.				

3.2.4. Actividad 4. Debate “¿Quién es el pueblo”

1. Como parte del proceso de afianzamiento con el conocimiento en esta unidad se relacionarán un debate con el objetivo de dar cuenta del manejo conceptual de los contenidos sustantivos. Por lo cual, se tomó como referencia la estructura analítica de fuentes de la lección de “*Athenian Democracy SAC*” encontrada en la página Stanford History Education Group, en la sección, *Reading Like a Historian*.
2. A partir de todas las fuentes anteriormente analizadas, se realizará un debate de la siguiente manera:

Grupo 1: La independencia fue beneficiosa para TODO el pueblo neogranadino.

Grupo 2: La independencia SÓLO fue beneficiosa para la elite criolla.

3. Organización de fuentes: En el siguiente taller, debes ubicar las fuentes que respaldan tu afirmación

1. La independencia fue beneficiosa para TODO el pueblo neogranadino.

Fuente ____	
Fuente ____	
Fuente ____	

2. La independencia SÓLO fue beneficiosa para la elite criolla.

Fuente ____	
Fuente ____	
Fuente ____	

4. **Reflexiones:** Ahora abandona la afirmación que anteriormente defendiste, y toma cualquier postura. En conjunto con tus compañeros elabora un texto en el argumentes tu nueva posición utilizando las fuentes de ambas partes.

3.2.5. Actividad 5. Elaboración propia, “El profesor Super Ó: Futuros posibles”

1. Como actividad final nos enfocaremos sobre el manejo del pasado, presente y futuro, por lo tanto, para esta actividad resulta fundamental plantear ejercicios creativos que permitan al estudiante ubicarse en el tiempo y establecer relaciones con mayor facilidad. Idealmente, esta actividad se piensa desarrollar con plataformas digitales que contribuyan al uso de las TIC como un plus en la formación de los estudiantes, por otro lado, esto ayudará a que se visualicen mejor los productos visuales que se piensan desarrollar en esta unidad.

2. El docente deberá instruir sobre la definición de lo que es una historieta y las partes que las componen.
3. Plantea la siguiente situación hipotética:
 - El profesor super O en su nueva temporada puede viajar hacia el futuro, ¿cómo crees que se debería llamar?
 - Imagina que haces parte del equipo creativo de la serie del profesor super O, por lo cual, debes realizar uno de los capítulos bajo los siguientes parámetros: ¿Qué pasaría si actualmente el Valle del Cauca lleva a cabo una independencia de Colombia? ¿Qué pasaría si la independencia de Colombia nunca se hubiese realizado? ¿Qué hubiera pasado si Santiago de Cali se hubiese independizado en 1810, y cuál sería la diferencia si se realiza actualmente?
4. Diseña tu propio capítulo del profesor super O a través de la plataforma Genially teniendo en cuenta los parámetros anteriormente estipulados, recuerda que todo el argumento debe tener una construcción coherente.
4. Utiliza fuentes en internet o las fuentes vinculadas en esta unidad para realizar el capítulo.
5. Expón tu historia y debate con tus compañeros tus resultados bajo la pregunta “¿Por qué son posibles mis conjeturas?”

3.3. Análisis

En esta unidad el foco se encuentra sobre el fomento al desarrollo de la conciencia histórico-temporal, la cual, presenta como potencialidad el comprender las relaciones temporales que se establecen de acuerdo con experiencias, perspectivas, representaciones, entre otras, que explican lo que somos hoy. Así, esta competencia nos posibilita valorar los

cambios y las continuidades y romper con las ideas de progreso/decadencia u orden/desorden. De este modo, esta competencia es fundamental para trabajar sobre un hecho patriótico, dado que, a través de estas nociones podemos debatir y analizar a fondo lo que hoy conocemos como “una verdad absoluta” y más bien considerar todos aspectos que tuvieron que ver con este hecho. No obstante, la unidad se encuentra limitada en la medida que propiciaría mejores resultados si incluyera temáticamente el proceso de la reconquista.

Por otro lado, el enfoque metodológico de esta propuesta parte desde una presencia mayoritaria²²² de la fuente audiovisual, pues, al ser el centro de atención del periodo, se representa como una ruptura y un cambio en la mentalidad de los sujetos de la época, es por ello, que la triangulación de fuentes es muy importante para equilibrar la documentación y seguir con el proceso de revisión y constatación.

Es importante destacar que, en la historia de la independencia hubo avances políticos seguidos de retrocesos. Esto implica que los estudiantes deben desarrollar habilidades cognitivas propias para analizar estos procesos y establecer conexiones entre diferentes momentos históricos a partir de su propia realidad y preguntas, y así, dar cuenta de uno de los elementos claves de la propuesta de Santisteban, la formación ciudadana.

²²² En contraste con el resto de las propuestas didácticas.

Consideraciones finales

Durante el trasegar de esta investigación como parte de sus objetivos, es posible dilucidar cuestionamientos referidos al cómo a partir del cuestionamiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia tradicional se identifican numerosas limitantes educativas, pero, al mismo tiempo, se entrevé nuevos desafíos que deben ser superados. La consideración de la historia como una disciplina que necesita de modelos para su aprendizaje revela que se requiere una nueva estructuración que permita a los estudiantes *pensar históricamente*. Por lo que, la aplicación de estas unidades didácticas crea una necesidad de reconocer tanto las particularidades propias de nuestro contexto social y cultural, como también, la función que podría tener la historia en él.

En ese sentido, es imperativo apostar a nuevas maneras de formar en historia, lo que parte desde una nueva definición sobre la historia y sus implicaciones en la educación. En general, la historia es un campo del conocimiento amplio, complejo, problemático, holístico y diverso, y es por esta misma razón que debe estar al servicio de la comunidad para orientar su accionar. Tal como parece, es una disciplina que no presenta solo una forma de enseñar y requiere de un nivel interpretativo y crítico para comprender su singularidad, dado que, los modelos didácticos contribuyen no solo a desglosar la complejidad del conocimiento histórico, sino de presentar como interactúa en el entorno escolar. Y, aunque depende de parámetros curriculares y políticos que reglamentan su instrucción al interior de una institución educativa, no se encuentra totalmente determinada por esos. Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje de la historia tiene un carácter diverso que posibilita abordarlo desde diferentes puntos de vista y para obtener distintos resultados.

A partir de estas reflexiones sea posible concluir que no es necesario que las personas sean historiadores para crear conocimiento y operar dentro de las lógicas del pensamiento histórico. No obstante, ello no quiere decir que no es importante la inclusión de contenidos sustantivos tradicionalmente utilizados en la escuela, sino que el problema radica en las formas de abordar ese conocimiento. De hecho, la educación histórica revela que solo a través del trabajo con contenidos de primer y segundo orden, los estudiantes desarrollan

diversas habilidades que les permite comprender a "otros" en su tiempo diferente al suyo, identificando con las condiciones sociales, históricas y culturales, que provocan acciones y decisiones ligadas a una noción específica de la realidad, lo que, en algunos casos, dependiendo de su impacto pueden influenciar otros eventos históricos.

La constante búsqueda de innovación en el aula ha contribuido en el descubrimiento de nuevos instrumentos para la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Esto, ha sido beneficioso de sobremanera en el área de historia, pues, determina nuevas posibilidades para acceder al conocimiento instaurando condiciones para el proceso formativo, tales como, el análisis de fuentes, la estructuración del plan de trabajo, problematización de contenidos, transdisciplinariedad de enfoques, selección y catalogación de información, entre otras; las cuales van de la mano de propuestas de pensamiento histórico dirigidas al desarrollo de habilidades específicas como, la Empatía histórica, la Conciencia Histórica, la Causalidad Histórica, etc. Esta perspectiva corresponde a una *praxis* compleja que continuamente invita a la formulación de estrategias que integren estos elementos y otros para potencializar la escolarización de la disciplina.

Es por lo que, los artefactos culturales se han convertido en los instrumentos ideales para generar aprendizajes significativos por su capacidad de mediar el conocimiento de múltiples formas, abogando a una enseñanza dirigida a responder a las necesidades de los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes²²³. De esta manera, estos objetos dinamizan el aula de clase y posibilita acceder a una complejización del saber a partir de estrategias que reconozcan las diferencias entre estudiantes.

Así pues, el horizonte de posibilidades que se presenta a la hora de integrar los artefactos culturales como mediadores del aprendizaje es altamente sustancioso y, a su vez, crea un sinfín de condiciones para la adquisición del conocimiento histórico, por lo que, se constituye un excelente resultado a cambio de un esfuerzo metodológico por parte del

²²³ Los estilos de aprendizaje corresponden a las formas de abstracción cognitiva de la realidad de una persona y como estas definen su percepción del espacio, la cual, determina como desarrollas actividades y se adquiere información. Por tanto, conocer el estilo de aprendizaje de un alumno puede facilitar la praxis docente.

docente y el estudiante. Ello sugiere que, toda integración didáctica en el aula requiere de una metodología antes y durante la experiencia educativa para obtener los resultados esperados.

Por ende, aunque la vinculación de las series de televisión en aula puede parecer sencilla, no lo es, pues requiere de un ejercicio metodológico para reconocer sus potencialidades y así mismo utilizarlas en las dinámicas escolares. Por consiguiente, los instrumentos son asimilados como *fuentes*, porque posibilitan conocer el *pasado* a través de los ojos de otra persona, información que debe ser validada, analizada y categorizada para poder ser integrada en las aulas de clase. No obstante, estos recursos no proveen una verdad absoluta, por lo que requieren de otras fuentes para suplir los vacíos que dejan o para validar la información.

En el caso específico de las unidades didácticas que se exponen en este trabajo de grado, las series de televisión son un recurso útil para conocer la percepción del pasado que tienen las personas en un tiempo determinado. Por ende, representan una interpretación audiovisual de esa visión, con mensajes evidentes o no, que corresponden a intereses nacionales, culturales, económicos, etc. De esta manera, se hace necesaria la implementación de otros recursos para evitar la desinformación, como también el análisis detallado del artefacto, desde su creación, argumentos, formato, audiencia a la que va dirigida, y el contexto de su desarrollo. En términos generales, utilizar las series dentro de la planeación didáctica de la enseñanza de la historia, puede posibilitar numerosos resultados positivos, si está integrada correctamente.

De esta manera, es posible afirmar que la serie de televisión El Profesor Súper Ó recoge las nociones anteriormente planteadas. Dado que, es un recurso audiovisual que evidencia el encuentro de un discurso meramente histórico con las lógicas propias de las producciones de este tipo. La serie contiene una base argumentativa enfocada hacia la divulgación de hechos históricos asociados a las mallas curriculares en Colombia, a través de gráficos animados que dan paso a procesos complejos de identidad individual y colectiva, como también, empatía, reconocimiento territorial y cultural, sin perder la esencia de la serie,

entreteener. Esto hace que tenga múltiples características valiosas porque satisface las necesidades inherentes a la formación en historia integrando los contenidos sustantivos e implementando un acercamiento a la problematización del saber.

No obstante, es importante recordar que las series de televisión por sí mismas no generan parámetros cognitivos de alta complejidad o procesos meta históricos, lo que da cuenta de una necesidad de emplear un esfuerzo analítico sobre la narrativa que ofrece la serie de televisión. Ello requiere de una constante triangulación de fuentes para contextualizar, problematizar y cuestionar el discurso que la serie, en este caso, El Profesor Super Ó. Lo cual, visto desde otro punto, puede ser positivo en la medida que fomenta el análisis crítico de lo que vemos, y refuerza la idea que una fuente por sí sola no representa la verdad absoluta.

Ahora bien, es importante destacar que la consolidación de una mediación no está determinada por el valor agregado que contenga, sino por el trabajo metodológico del docente y los estudiantes para analizar las representaciones, simbolismos e intenciones inmersas en el recurso. Ya que, debe ser estudiada como un “todo”, desde la materialidad hasta su discurso, por ello, generar espacios para el desarrollo de carácter complejo es indispensable para poder avanzar a resultados positivos la formación crítica, ciudadana e histórica de los estudiantes durante sus procesos escolares.

De esta manera, la presente investigación respalda esta afirmación en la medida que, no es posible generar pensamiento histórico a través del uso mediaciones pedagógicas si no se le dedica tiempo recolectar, sistematizar, diseñar, aplicar y reflexionar *adecuadamente* las unidades didácticas, pues, a lo largo de la investigación fue evidente que los procesos de elaboración requieren de un tiempo determinado para crear ejercicios que den cuenta del pensamiento histórico, asimismo, es necesario considerar que una construcción más integral de estas unidades sea disponen de un tiempo que curricularmente no se encuentra considerado institucionalmente en el país.

Ello representa una de las mayores resistencias en cuanto a la aplicación o gestión de unidades de este tipo, porque supone de aspectos que van más allá del tiempo en clase, sino que sugiere un esfuerzo adicional del docente para su realización. Adicionalmente, se debe considerar que una de las características de estas experiencias es la profundización de contenidos, lo que implica tiempos de clase que rompen con las dinámicas que actualmente se han establecido.

De este modo, es lícito afirmar que las integraciones de artefactos culturales en contextos escolares traen consigo muchas posibilidades meta históricas, y a su vez exigen un esfuerzo cognitivo y práctico por parte del docente para llevar a cabo la planeación y el diseño de las unidades didácticas para asegurar resultados positivos en la enseñanza de la historia. Y, es por esos esfuerzos metodológicos que necesita de una dedicación formativa en función a los resultados que se esperan.

El presente trabajo ha logrado establecer tres unidades didácticas que consideran de suma importancia las experiencias en el aula dentro de los parámetros del *pensamiento histórico*, y gracias a este ejercicio de diseño se reconoce que la potencialidad de esta investigación podría ser la aplicación de este, y verificando su efectividad dentro de escuelas, entendiendo que cada institución tiene un contexto diferente, por lo tanto, necesidades distintas. Aunque ello, supera los objetivos propios de la investigación, las posibilidades de repensar la enseñanza de la historia son vastas, dado que la problematización del aula nunca será un campo por decaer.

Finalmente, no cabe duda de que pensar el aula como un espacio de formación histórica, es imperativo, sin embargo, no es una cuestión que se reduce al ámbito del docente. Es cierto que, las formas en las que se aborda el conocimiento determinan los resultados, pero, este proceso abarca todo el sistema educativo para que, precisamente, dichas experiencias formativas, dejen de ser una “experiencia” y tomen forma de una “cotidianidad”. Entonces, *repensar* la historia no debe quedarse dentro de las escuelas, sino que debe romper sus límites y trascender hasta constituirse en un proceso que involucre y vincule el espacio educativo, la sociedad democrática y la experiencia vital de los estudiantes. Pero, sin dejar

de lado que los efectos de este tipo de investigaciones son un esfuerzo que vale la pena tomar para indagar en el campo de acción de cada uno de los agentes implicados en la educación.

Bibliografía

- Aguded Gomez, José Ignacio. «Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible». *Comunicar* 25 (2005): 51-55.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/article/view/25679>.
- Al tablero. «La historia de hoy y la historia para hoy». *Al tablero*, septiembre de 2008, 46 edición. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-167587.html>.
- Álvarez, Coralia Gutiérrez. «Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América latina». *Universidades*, n.º 30 (2005): 17-22.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303004>.
- Alves, Luís Alberto Marques, y Marília Gago. *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*. CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, 2021. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18571.pdf>.
- Arias Gómez, Diego H. «La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber». *Revista de Estudios Sociales*, n.º 52 (1 de abril de 2015): 134-46.
<https://journals.openedition.org/revestudsoc/9092>.
- Arteaga, Belinda, y Siddharta Camargo. «Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica». *Revista Tempo e Argumento* 6, n.º 13 (2014): 110-40. <https://www.redalyc.org/journal/3381/338139190006/html/>.
- Barca, Isabel. «Conciencia histórica: Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal». *Clio & Asociados: La historia enseñada*, n.º 17 (2013): 16-26.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735988>.
- Barón, Javier Guerrero, y Olga Yanet Acuña Rodríguez. *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=778205>.
- Barton, Keith C., y Linda S. Levstik. *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- Burke, Peter. *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*, 2005.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=249188>.
- Busetto, Aureo. «La televisión y la enseñanza de la historia». *Universidade Estadual Paulista, Asis*, s. f. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.ungs.edu.ar%2Fcm%2Fuploaded_files%2Ffile%2Fpublicaciones%2Ftrama%2Fpdf%2Fbusetto.pdf&clen=170313&chunk=true.
- Camargo, Ivan, Teófila Pomarico, Alba Venera, Carmen Vega, Lercery Patricia, y Tulia Salazar. «Uso de la serie el Profesor Súper Ó para el desarrollo de competencias comunicativas». *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD* 9, n.º 3 (7 de diciembre de 2018): 691-98. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.81>.
- Campos Rodríguez, Darío. «Conocimiento y pensamiento histórico: hacia una propuesta curricular». En *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*, 115-54. Cali – Colombia: Universidad Icesi, 2021.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9020818>.

- Carretero, Mario, José Antonio Castorina, María Sarti, Floor an Alphen, y Alicia Barreiro. «La Construcción del conocimiento histórico». *Propuesta educativa*, n.º 39 (junio de 2013): 13-23. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1995-77852013000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=en.
- Casa Editorial El País. «El “Profesor Súper Ó” se toma las aulas de clase». *El País*, 2016. <https://www.elpais.com.co/entretenimiento/el-profesor-super-o-se-toma-las-aulas-de-clase.html>.
- Cataño Balseiro, Carmen Lucía. «Jörn Rüsen y la conciencia histórica». *Historia y Sociedad*, n.º 21 (diciembre de 2011): 223-45. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-84172011000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=es.
- Colombia Aprende. «DBA Articulación Siempre Día E». Colombia Aprende: Día E, 2016. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siemprediae/93226>.
- Cuesta, Raimundo. «Usos y abusos de la educación histórica». *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, n.º 14 (2000): 23-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=124372>.
- Díaz Serrano, José. «Escribir historia 7-11. Cooper, Hilary (ed.). 2014. Writing History 7-11. Historical Writing in Different Genres. Abingdon: Routledge [173 pp.]. » *Revista de Estudios Sociales*, n.º 52 (1 de abril de 2015): 221-24. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9194>.
- El Espectador. «¡A luchar por los valores del Pacífico! La nueva aventura del Profesor Súper Ó». *El Espectador*, 15 de febrero de 2016, sec. Educación. <https://www.elespectador.com/educacion/a-luchar-por-los-valores-del-pacifico-la-nueva-aventura-del-profesor-super-o-article-616690/>.
- . «“Quería ser futbolista”». *El Espectador*, 21 de noviembre de 2008, Gente edición. <https://www.elespectador.com/entretenimiento/gente/queria-ser-futbolista-article-92499/>.
- Entrevista Antonio Guerra, 2013. https://www.youtube.com/watch?v=KjvmP_7y8Oc.
- Franco, Aléxia Pádua. «Ensino de História, Televisão e Pluralidade Cultural». *Educação & Realidade* 24, n.º 2 (1999). <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55392>.
- Garrido, Juan Esteban Rodríguez. «Las series de televisión y la enseñanza de la Historia». *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, n.º 383 (25 de septiembre de 2020): 25-30. <https://doi.org/10.14422/pym.i383.y2020.004>.
- Gaskel, Ivan. «Historia de las imágenes». En *Formas de Hacer la Historia*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa editorial, 2000.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús. «Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO». *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29, n.º 1 (2014): 131-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4911565>.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús, Ramón López Facal, y Belén Castro Fernández. «Educación histórica y competencias educativas». *Educación em Revista* 35 (9 de mayo de 2019): 145-71. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64402>.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús, Jorge Ortuño Molina, y Sebastián Molina Puche. «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI». *Revista*

- Tempo e Argumento* 6, n.º 11 (27 de mayo de 2014): 05-27.
<https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>.
- Gómez, Diego Arias, y Alexander Ruiz Silva. «Jóvenes, política e identidad nacional. Un estudio con jóvenes universitarios colombianos». *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, n.º 7 (2013).
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/2030>.
- Goodson, Ivor F. *El cambio en el currículum*, 2000.
- Gutiérrez, María de Lourdes López, y María Teresa Nicolás Gavilán. «El análisis de series de televisión: construcción de un modelo interdisciplinario». *Revista ComHumanitas* 6, n.º 1 (2015): 22-39.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896204>.
- Ibagón Martín, Nilson Javier. «Alfabetización histórica y pensamiento histórico: apuntes para pensar la enseñanza -aprendizaje de la historia en la escuela». *Educación y Cultura*, n.º 128 (octubre de 2018): 69-73.
- . «Aprendizaje histórico de estudiantes colombianos y españoles: análisis a partir de sus concepciones sobre la historia». Universidad de Murcia, 2022.
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/122743>.
- . «Los Textos Escolares y La Enseñanza de La Historia: Elementos Teóricos Para Entender Su Relación». *Revista Hojas y Hablas*, n.º 11 (2014): 37-46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628739>.
- Ibagón Martín, Nilson Javier, y Pedro Miralles Martínez. «Historia a enseñar, historia enseñada e historia aprendida. Posibilidades investigativas en el campo de la Educación Histórica en Iberoamérica», 1 de julio de 2019.
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/17471>.
- Ibagón Martín, Nilson Javier, y Andrea Minte Münzenmayer. «El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío». *Zona Próxima*, n.º 31 (2019): 107-31.
<https://www.redalyc.org/journal/853/85362906006/html/>.
- Ibagón, Nilson Javier, Antonio Echeverry, y Roberto Granados Porras. «Enseñar y aprender historia a través del uso de memes. Posibilidades y retos formativos». *Revista Boletín Redipe* 10, n.º 4 (26 de abril de 2021): 60-77.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1249>.
- Lee, Peter. «Em direção a um conceito de literacia histórica». *Educar em Revista*, 2006, 131-51. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.403>.
- . «Literacia histórica e história transformativa». *Educar em Revista*, junio de 2016, 107-46. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>.
- Lévesque, Stéphane. «Historical Thinking: Definitions and Educational Applications». En *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, editado por Penney Clark. Wiley handbooks in education. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc, 2018.
- Llorent, Vicente J., y Verónica Marín. «La Integración de los Dibujos Animados en el Currículo de Educación Infantil. Una Propuesta Teórica». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 12, n.º 1 (2014).
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/2865>.
- López Aceves, Citalic, y María Guadalupe García Alcaraz. «La configuración de la enseñanza y aprendizaje de la historia como campo de conocimiento». *Diálogos*

- sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa* 12, n.º 22 (junio de 2021). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.737>.
- López Bejarano, Pilar. «Dinámicas mestizas. Tejiendo en torno a la jerarquía, al trabajo y al honor. Nueva Granada, siglo XVIII». *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux mondes mondes nouveaux - Novo Mundo Mundos Novos - New world New worlds*, 17 de febrero de 2008. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.19263>.
- Martínez Hita, María, y Cosme Jesús Gómez Carrasco. «Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo». *Revista de educación*, n.º 379 (2018): 145-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219439>.
- Metzger, Scott Alan, y Lauren McArthur Harris, eds. *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. Wiley handbooks in education. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc, 2018.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Castas, mujeres y sociedad en la Independencia*. Historia Hoy: Colección Bicentenario, s. f. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/castas-mujeres-y-sociedad-en-la-independencia/>.
- . *Juntas e independencias en el Nuevo Reino de Granada*. Historia Hoy: Colección Bicentenario. Panamericana Formas e Impresos S.A., s. f. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/juntas-e-independencias-en-el-nuevo-reino-de-grana/>.
- Morais, Vanderlan do Nascimento de. «A televisão e o ensino de história.» Universidade Federal de Campina Grande, 2016. <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/5722>.
- Nascimento dos Santos, Kettuly, y Kauana Candido Romeiro. «Da série de TV à fonte histórica: o uso da série». *Universidade Estadual de Londrina* 10 (2015): 257-66. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/da-serie-de-tv-a-fonte-historica-o-uso-da-serie-game-of-thrones-no-ensino-de-historia,2d4d7446-7859-4cd5-b288-318cc00f022a>.
- Palacios Mena, Nancy, Daniel Corredor Vallejo, y Johann Streiker Díaz Marín. «El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria. Una tarea necesaria para la educación en Colombia.», febrero de 2022. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/b2f6af17-5330-4734-b4b6-fe2526334b66>.
- Palti, Elías. «¿Que Significa Enseñar a Pensar Históricamente?» *Clío & Asociados. La historia enseñada* so, n.º 5 (2000): 27-42. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i5.1556>.
- Plá, Sebastián. «La enseñanza de la historia como objeto de investigación». *Secuencia*, n.º 84 (diciembre de 2012): 163-84. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0186-03482012000300007&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Pomian, Krzysztof. *Historia cultural, historia de los semióforos*. AL FIN LIEBRE EDICIONES DIGITALES. Xalapa, 2010. www.alfinliebre.blogspot.com.
- Popa, Nathalie. «A consciência histórica e a didática da história no Canadá». *Revista História Hoje* 10, n.º 20 (14 de julio de 2021): 178-202. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v10i20.769>.
- Prats Cuevas, Joaquín. *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, 2001.

- Prats, Joaquín. «Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española.» *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 5 (2000): 4-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1313392>.
- Puiggròs, Núria Rajadell, Maria Antònia Pujol, y Verónica Violant Holz. «Los dibujos animados como recurso de transmisión de los valores educativos y culturales.» *Comunicar*, n.º 25 (2005). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15825191>.
- Quintana, Laura, y Julian Hermida. «La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica.» *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines* 16, n.º 2 (2019): 73-80. <https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603007/html/>.
- Rigo, Daiana Yamila. «Aprender y enseñar a través de imágenes: desafío educativo.» *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*, n.º 6 (2014): 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4665727>.
- Rüsen, Jörn. «Os princípios da aprendizagem: a filosofia da história na didática da história». En *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*. Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, 2021.
- Sacristán, José Gimeno. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata, 2010. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=408223>.
- Salazar Sotelo, Julia. «Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿y los maestros qué enseñamos por historia?», 2001. <http://localhost:8080/jspui/handle/123456789/321>.
- Santesteban Fernández, Antoni. «La formación de competencias de pensamiento histórico.» *Clio & Asociados: La historia enseñada*, n.º 14 (2010): 34-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3881813>.
- Schmidt, Maria Auxiliadora. «¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia.» *Clío & Asociados* no. 24 (2017). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/78285>.
- Seixas, Peter. «A Model of Historical Thinking». *Educational Philosophy and Theory* 49, n.º 6 (12 de mayo de 2017): 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>.
- Señal Colombia. «El Profesor Súper O Idiomático». Señal Colombia. Accedido 12 de marzo de 2022. <https://www.senalcolombia.tv/programa/profesor-super-o-idiomatico>.
- Series, películas, documentales, deportes y más... «Señal Colombia: una experiencia educativa y cultural.» Accedido 13 de agosto de 2023. <https://www.senalcolombia.tv/programa/profesor-super-o-historico>.
- Serrano, Jorge Sáiz. «Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes.» *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, n.º 27 (2013): 43-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4681250>.
- Serrano, Jorge Sáiz, y David Parra Monserrat. «Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria.» *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20, n.º 2 (12 de abril de 2017): 95-110. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284931>.

- Souza, Eder Cristiano de. «Aprendizagem conceitual e orientação: uma análise dos estudos da educação histórica em Portugal e no Brasil (2000-2017)». *Revista Tempo e Argumento* 13, n.º 33 (21 de mayo de 2021): e0201-e0201. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0201>.
- Suárez, Miguel Ángel Suárez. «Enseñanza de la Historia: Viejos problemas y necesidad de un cambio. Reflexión de un alumno del Máster de Secundaria». *Clío: History and History Teaching*, n.º 36 (2010): 9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3697541>.
- Suárez, Paula Tatiana Pantoja. «Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia». *Diálogo andino*, n.º 53: 59-71. Accedido 14 de diciembre de 2022. <https://www.redalyc.org/journal/3713/371353685006/html/>.
- «Taller del Bicentenario con el Profesor Súper O». Accedido 3 de agosto de 2023. http://www.cali.gov.co/publicaciones/30617/taller_del_bicentenario_con_el_profesor_sper_o/.
- Trigueros, Gómez, y Isabel María. «Gamificación y tecnologías como recursos y estrategias innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la Historia», 5 de septiembre de 2018. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/79307>.
- Vázquez Parra, José Carlos, Juan Alberto Amézquita Zamora, y Natalia Rocha Díaz. «Reconocimiento y empatía por medio de series televisivas. El caso de Daenerys Targaryen de Game of Thrones». *Estudios*, n.º 38 (28 de mayo de 2019): 184-206. <https://doi.org/10.15517/re.v0i38.37467>.
- Wartofsky, Marx W. *Models: Representation and the Scientific Understanding*. Boston Studies in the Philosophy of Science. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1979.
- Zapata Cortes, y Diana Carolina. *Tejidos Mediáticos de Lo Negro: Hacia Una Topografía Racializada de La Nación Colombiana*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2019. <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/44187>.