

Enseñar historia desde el quehacer: el tiempo histórico del presente y algunas relaciones didácticas con la música como una posibilidad para reflexionar la enseñanza de la historia escolar.

**Trabajo para optar por el título de
Licenciado en Ciencias Sociales**

Bryan Andrés Camacho Moreno

Asesor

John William Castro Niño

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Ciencias Sociales
Bogotá, Colombia
2025**

Contenido

| | |
|--|----|
| AGRADECIMIENTOS | 1 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 3 |
| 1.1 Presentación del trabajo | 3 |
| 1.2 Pregunta problema..... | 5 |
| 1.3 Objetivo general | 5 |
| 1.4 Objetivos específicos | 5 |
| 1.5 Justificación..... | 6 |
| 1.5.1 ¿el quehacer histórico en el aula? | 6 |
| 1.5.2 Complejizar el tiempo desde la filosofía de la historia..... | 13 |
| 1.5.3 ¿La enseñanza de la historia desde el presente? | 17 |
| 2. CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL | 20 |
| 2.1 Ubicación..... | 20 |
| 2.2 Historia | 20 |
| 2.2 Reciprocidad entre el plan de estudios y el trabajo de investigación..... | 21 |
| 2.4 Caracterización del grupo de trabajo | 24 |
| 2.5 Algunos apuntes sobre la enseñanza de la historia en relación con el tiempo y presente en el IPN..... | 26 |
| 3. MARCO METODOLÓGICO | 31 |
| 3.1 Enfoque y diseño metodológico de la investigación..... | 31 |
| 3.2 Metodología y enfoque de enseñanza-aprendizaje: Imaginación y creación, facultades cognitivas para la enseñanza de la historia | 34 |
| 3.3 La nueva historia: enseñar la historia desde el quehacer histórico | 36 |
| 3.4 Momentos importantes del trabajo | 40 |
| 3.4.1 Orientarse con el otro: intereses, vivencias y perspectivas comunes..... | 40 |
| 3.4.2 Rastrear, leer y comprender | 41 |
| 3.4.3 El tiempo histórico del presente y la música, lenguajes comunes para mediar el aula..... | 42 |
| 3.4.4 Observar el contexto educativo un percance en el camino | 49 |
| | 50 |
| 4. ANTECEDENTES | 51 |
| 4.1 Antecedentes teóricos | 51 |
| 4.2 Antecedentes metodológicos | 63 |
| 4.2.1 El quehacer histórico: apuestas pedagógicas enfocadas en el pensamiento histórico | 63 |
| 4.2.2 Tiempo, apuestas pedagógicas de enseñanza | 69 |

| | |
|--|-----|
| 5. BALANCE FINAL | 72 |
| 5.1 Implementación | 72 |
| 5.2 Coherencia metodológica y epistemológica | 108 |
| 5.2.1 Sobre lo epistemológico | 108 |
| 5.2.2 Sobre lo Metodológico | 112 |
| 5.3 Conclusiones..... | 113 |
| 5.3.1 ¿El pasado? ¿Qué pasado?..... | 114 |
| 5.3.2 El presente, un nuevo lugar de enunciación para la enseñanza de la historia..... | 116 |
| BIBLIOGRAFIA | 119 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Plan de estudios ciencias sociales y educación artística grado decimo y undécimo IPN | 21 |
| Figura 2. Énfasis social y crítico grados 10° y 11° IPN..... | 22 |
| Figura 3. Énfasis campo Cultura Artística grados 10° y 11° IPN..... | 22 |
| Figura 4. Maneras de representar gráficamente el tiempo histórico | 43 |
| Figura 5. Símbolos musicales..... | 43 |
| Figura 6. Claves en el pentagrama..... | 44 |
| Figura 7. Partitura del Fenómeno histórico de la movilización social entre 2011 - 2024, experiencia histórica y percepción temporal personal | 45 |
| Figura 8. Jerarquización de conceptos secuencia didáctica..... | 77 |
| figura 9. Collage de fotografías | 96 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Cronograma de trabajo basado en la investigación cualitativa de Quecedo & Castaño (2002) | 32 |
| Tabla 2. Ciclos primera parte de la práctica pedagógica..... | 33 |
| Tabla 3. Conceptos del tiempo histórico del presente usados para la implementación..... | 38 |
| Tabla 4. Relación conceptual entre propiedades del sonido y categorías historiográficas..... | 47 |
| Tabla 5 Palabras relacionadas con el tiempo, preconcepciones grado 1103 del IPN..... | 72 |
| Tabla 6. Matriz de análisis: caída de las torres gemelas | 99 |

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

| | |
|---|----|
| fotografía 1. Actividad diagnostica sesión 1..... | 72 |
| fotografía 2. Retroyección 2..... | 79 |
| fotografía 3. Proyección 1 | 82 |
| fotografía 4. Proyección 2 | 84 |
| fotografía 5. Objeto y décadas 1..... | 87 |
| fotografía 6. Objeto y décadas 2..... | 88 |
| fotografía 7.Objeto y décadas 3..... | 89 |
| fotografía 8.Discovery Club | 90 |
| fotografía 9. Objeto y década 4 | 91 |
| fotografía 10. Objeto y décadas 4.1 | 91 |

| | |
|---|-----|
| fotografía 11. Familia Juvenal Manjarres y familia..... | 93 |
| fotografía 12. Acordeonista..... | 94 |
| Fotografía 13. El arriero..... | 94 |
| fotografía 19. Informe final Kahoot | 100 |

AGRADECIMIENTOS

A este punto me pregunto ¿qué hubiera sido de mi sin los sacrificios de mi madre en mis edades tempranas? ¿Qué hubiera sido sin su paciencia y regaños, sin su cobijo en mi espalda? solo ella y yo sabemos la complicidad que nos ata ¿Qué hubiera sido de mi sin la risa de mi hermana y sus contentos escándalos que me dieron un lugar al cual siempre volver? un hogar, un remedio pa mis mayores dolencias ¿sin los cuentos de mi viejo, los Vicentes domingueros, las cosquillas y mal genios y los pesos que me dio para muchos refrigerios? abuelito y padre, siempre estarás en mi pecho. Y si de altares se trata, mi abuelita siempre está ¿yo que pierdo si no estás? la bondad de darlo todo y el amor descomunal. A mi tia, a mi tío y a los primos por supuesto, gracias por los cuidados y todos los buenos gestos.

Los amores que me trajo la bebida, los caminos, los viajes y recorridos, las marchas y chistecitos, los bailes y los jueguitos, entonces ¿Que sería de mi sin el Valle con sus ritmos, sin las postales que guardo de nuestro viaje hacia Nilo, sin los viajes en el campo, sin tu rostro sobre ríos, sin el Tayrona tocando la brizna a la que me rijo? se muy bien el privilegio de tenerte al lado mío, Pedacito ¿Y si mi perro no me habla por mi actuar tan pretencioso? ni las charlas, ni los gestos, ni gozos, ni dolorosos, el mayor de mis hermanos, para mi resulta honroso, las gracias por el camino para mi Jorgito hermoso. Y si de hermanos se trata, lo tengo que mencionar, sino es por esa parada, la de escuela militar ¿quién saca de mí esa inmensa soledad? con el gordo, con el Santi, conocí de la amistad. Y honores a quien merece, por esta mi Alicienta, que siempre es un aliciente entre dolores y penas, si hubiera llovido en Guajira, la vida no nos encuentra, a ese sol tan hpta le debo miles de ofrendas.

A cariños aferrados como el viento en la ciudad, a la sonrisa de Pao y lo bello en su danzar. Al rey de reyes, el Ivancho y su valiosa amistad. Al Alejo que le guardo siempre un lugar especial. Al Cami y sus ocurrencias, el mayor de mis afectos. Al Fabis y su alegría, yo le abrazó sus lamentos. A Nico que no me olvida, no la olvido por supuesto. Al paisa, único paisa que yo guardo en mis recuerdos. A Felipe, mi maestro, igual que amigo compañero. A mi segunda familia, Ilit, Sol, Ernesto, Carlos, Laura, todos ellos, su bondad y su cariño me enternecen todo el tiempo. A la familia del Jorge, que me han brindado su techo, que me tratan como uno de los suyos solo al verlos. Al Fabi, el Miguel, el Adriancho, Nandito y Mary, el mayor de mis respetos. Una persona me resta, no me olvido de tu estancia, te guardo con 100 dolores y 1000 memorias que apañan, en mi mente serás siempre libélula platinada, sin querer seguir tu vuelo mientras admiro tus alas.

Por último, admiración y respeto a quienes fueron maestros de este proceso, el profesor Cesar Baez, David Antonio Pulido, Jorge Aponte, Oscar Lombana y las profesoras Natalia Martínez, Angela Lozano y Marlene Sánchez. Mención especial para el profesor John William Castro, tutor de esta investigación, gracias por sus aportes.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación del trabajo

Un *tiempo histórico* plagado de curiosidades y cambios difíciles de asimilar. Quienes nacieron a finales de los años 90 e inicios de los 2000 presenciaron acontecimientos y fenómenos históricos de gran envergadura que hoy día siguen vigentes en nuestra memoria social y valores intergeneracionales. La caída de las torres gemelas, la toma de Crimea por parte de los Rusos, los primeros bombardeos de Israel a territorios palestinos, sirios e iraníes, el ascenso de Barak Obama, Vladimir Putin, Donald Trump, Piñera, Bolsonaro, Duque, Hugo Chaves y Nicolas Maduro como máximos mandatarios de sus respectivos estados, la creación de Facebook y Google y demás *acontecimientos monstruos* impulsaron fenómenos históricos como las llamadas *guerras asimétricas* o *conflictos armados*, la sociedad digital, la globalización, la polarización política e incluso la sociedad posmoderna. No hay interés en argumentar la relación entre el *presente histórico* en curso y los acontecimientos y fenómenos mencionados con anterioridad, en vista que este trabajo no se dedica propiamente a la disciplina de la historia sino a la educación histórica dentro del aula escolar, por ende, lo que se mencionó tiene como objeto enumerar situaciones propias del *tiempo histórico presente* experimentado por quienes hoy habitan las aulas escolares.

El párrafo anterior es una mínima contextualización sobre la cantidad de situaciones históricas ocurridas durante el tiempo reciente. Un *presente histórico* repleto de *fenómenos*, *acontecimientos*, *continuidades*, *rupturas* que residen en la experiencia histórica de docentes, estudiantes, colegas, padres de familia, acudientes, directivas y demás actores sociales dentro y fuera de los contextos educativos. Dichas experiencias son parte esencial de la cotidianidad, las personas se valen de ellas para tomar decisiones, definir aptitudes e incluso crear comportamientos y enunciaciones con y para el mundo. Dada la importancia que parece tener la experiencia histórica en la realidad material, esta investigación se preguntó en primera instancia sobre el papel que se le otorga al *presente histórico* - ya que es este nivel temporal donde se fabrica y moviliza la experiencia histórica social y subjetiva - al interior de la escuela. Puntualmente el lugar que ocupa el *presente histórico* en la enseñanza de la historia escolar.

Al revisar (1) los marcos jurídicos para la enseñanza de las ciencias sociales, (2) algunos documentos que diagnostican el estado de la enseñanza de la historia en la escuela a nivel nacional y (3) algunas apuestas para la enseñanza de la historia que incorporan el *presente* como eje de investigación; el panorama no fue alentador. Se evidencio una enseñanza de la historia que prioriza aprendizajes de pasados lejanos y ajenos a la experiencia histórica de los actores educativos, un

código disciplinar que reproduce una historia lineal, memorística, heroica y acrítica, Betancourt (1993), y una enorme asincronía entre la enseñanza de la historia en la escuela y metodologías y epistemes historiográficas recientes. En conclusión, como lo indica La Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia en Colombia (CAEHC) informa que “la historia que se enseña se ha convertido en una enumeración de hechos y acontecimientos, por lo general parciales y desprovistos de sujetos reales, una historia distante, cuya narrativa es producto de la interacción casi exclusiva con los contenidos de los textos escolares” (2022, p.24).

Como la enseñanza de la historia escolar se rige, en mayor medida, a paradigmas y enfoques tradicionales de la historia, los niveles temporales del *presente* y el *futuro* no tienen un lugar principal en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina. Esa relación desmedida con la historia clásica ha contribuido de una u otra manera a que las didácticas en la enseñanza de la historia sigan priorizando la memorización de fechas, personajes y guerras, la concepción de un tiempo lineal, la premisa de la historia como un relato fidedigno del pasado y los libros de texto o las clases magistrales como mediaciones didácticas primordiales. En ese contexto no hay espacio para la experiencia histórica de los estudiantes, la curiosidad investigativa, o las situaciones problema que afrontan los actores educativos en su día a día. Ni que hablar sobre análisis históricos complejos sobre situaciones de carácter regional, internacional o global.

Ante el desaliento, este trabajo se suma a muchas otras investigaciones que buscan alternativas para fortalecer la enseñanza de la historia en el aula escolar y acercar la disciplina al estudiante. Para ello esta investigación se vale de dos ideas fundamentales: (1) la enseñanza de la historia escolar debe seguirle el paso a los enfoques más recientes de la historiografía, en especial aquellos donde el *presente histórico* y la experiencia tienen un lugar importante; (2) la enseñanza de la historia debe dejar de ser ilustrativa y priorizar el carácter práctico de la disciplina. En coherencia con esas ideas este trabajo encuentra en el *quehacer histórico*, el *tiempo histórico del presente* y la *música* posibilidades epistemológicas, didácticas, metodológicas, pedagógicas e incluso políticas ante el reto de repensar la enseñanza de la historia.

Tal reto es asumido a lo largo de 5 capítulos:

Un primer capítulo que lleva por nombre *introducción*, en él se expone las cuestiones estructurales del trabajo, por consiguiente, la *presentación de la pregunta problema*, la *pregunta problema*, el *objetivo general*, los *objetivos específicos* y la *justificación* son apartes que permiten presentar ante el lector el para qué, cómo y el porqué se seleccionó el objeto de estudio de este trabajo.

El segundo capítulo se denomina *caracterización institucional* y se divide en 5 subtítulos con la intención de informar al lector las condiciones socioeconómicas, espaciales, pedagógicas,

históricas y académicas del Instituto Pedagógico Nacional, lugar donde se puso en práctica la presente investigación.

El tercer capítulo se nombró *Marco metodológico*, compuesto por 4 subtítulos que pretenden orientar al lector sobre los enfoques y métodos usados en la dimensión investigativa, pedagógica y didáctica, además se destina una parte de este marco a relatar los momentos importantes de la presente investigación.

El cuarto capítulo se titula *Antecedentes* de los cuales se desprenden dos subgrupos, los *antecedentes teóricos* y los *antecedentes metodológicos*, los primeros contextualizan al lector sobre las categorías, autores y reflexiones teóricas que usaron para pensar y ejecutar la intervención pedagógica y, los segundos explican al lector algunos proyectos, propuestas y experiencias de aula que fueron significativas para tomar decisiones pedagógicas y didácticas.

Por último se encuentra el quinto capítulo, el *Balance final* allí se sistematiza, analiza y reflexiona sobre los resultados obtenidos tras la intervención en aula, de este capítulo hacen parte, el *análisis de resultados*, la *coherencia epistemológica y metodológica* y las *conclusiones*.

1.2 Pregunta problema

¿De qué manera el *quehacer histórico* con enfoque en el tiempo *histórico del presente* se puede conjugar con algunos elementos de la música para crear experiencias de aula que propicien algunas reflexiones para la enseñanza de la historia en el Instituto Pedagógico Nacional al interior del curso 1103?

1.3 Objetivo general

Analizar de qué manera el *quehacer histórico* con enfoque en el tiempo histórico del presente se puede conjugar con algunos elementos de la música para crear experiencias de que propicien algunas reflexiones para la enseñanza de la historia en el Instituto Pedagógico Nacional al interior del curso 1103

1.4 Objetivos específicos.

- Consolidar unos antecedentes que aborden categorías, enfoques o problemas cercanos a la pregunta problema planteada en la presente investigación.

- Analizar la relación que existe entre el tiempo histórico del presente y la música en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en el aula escolar.
- Diseñar el proceso de práctica para la enseñanza de la historia en el Instituto Pedagógico Nacional en el curso 1103.
- Desarrollar sesiones de aula para la enseñanza de la historia en Instituto Pedagógico Nacional en el curso 1103 que acerquen la disciplina a los estudiantes.
- Sistematizar la información reunida tras la consolidación de la práctica pedagógica en el Instituto Pedagógico Nacional en el curso 1103.
- Determinar cómo las experiencias de aula en el Instituto Pedagógico Nacional al interior del curso 1103 propician reflexiones en torno a lo didáctico y lo epistemológico en la enseñanza de la historia.

1.5 Justificación

1.5.1 ¿el quehacer histórico en el aula?

Coincido con los planteamientos de Wineburg (2001) y Seixas (2013) “la historia escolar debe seguir a la historiografía profesional” (Plá. 2005. p.44). La enseñanza de la historia escolar debería priorizar el pensamiento histórico en vez de la memorización o reproducción de discursos históricos. Tal premisa no es novedad, quienes se han dedicado a reflexionar cómo enseñar la disciplina constituyeron “la nueva historia” un enfoque teórico y epistemológico orientado a traer conocimiento profesional de la historia al aula escolar, Plá (2005). No obstante, tales ideas no se ven reflejadas en los lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales del MEN (2002), ni en los estándares básicos de competencia para las Ciencias Sociales, MEN (2004). No haré juicios de valor sobre la razón de no incluir este tipo de perspectivas dentro de la política educativa, es más, concluyamos que para la fecha en que pensaron y promulgaron dichos lineamientos estos enfoques eran incipientes y no tenían mayor repercusión. Ahora bien, enunció como docente la necesidad

de reformular la política educativa y hago mención especial a los documentos que orientan la enseñanza de las ciencias sociales.

¿Qué tan preparados estamos para pasar de la interpretación, reconstrucción o problematización del pasado a la significación y construcción escolar de nuevos relatos históricos? es más ¿que tan preparados estamos para orientar la construcción de relatos históricos basados en la proyección política de los contextos educativos? Ambas preguntas son retóricas, sin embargo, los diagnósticos sobre el estado de la enseñanza de la historia al interior de la aulas formular hipótesis como: (1) si la formación profesional se sustenta enseñar a enseñar historia desde el quehacer histórico hay uno o múltiples factores que impiden materializar la formación en la práctica docente; (2) puede ser que la enseñanza de la historia escolar sea un reflejo de cómo se enseña historia en la educación superior, especialmente cómo se enseña la historia a futuros docente. Es cierto que no hay interés alguno en dar contestación ni a las preguntas iniciales ni a las hipótesis planteadas, aún así, en el desarrollo de esta investigación habrá componentes suficientes para reflexionar alrededor de lo planteado.

Podría bajar las preguntas problemas del párrafo anterior a un plano personal, entonces, tendría que hablar de mi proceso formativo como docente de Ciencias Sociales, de esos primeros cinco semestres de universidad, donde el desencanto por la historia iba creciendo paulatinamente, en vista que, la naturaleza de la disciplina tuvo un parecer mecánico con el pasar de los días; se revisa el pasado, causas, consecuencias, fenómenos, hechos, duraciones, periodos de la historia, rupturas de paradigmas y así sucesivamente con cualquier tema de la historia que estudiaba. Dejé de alimentar mi pensamiento histórico y dispuse mi formación personal a la memorización y jerarquización de relatos históricos conforme a elementos identitarios de mi presente.

El primer semestre académico del año 2023 significó un punto de inflexión, tuve la fortuna de cursar el seminario de problemas actuales del mundo con un profesor desconocido para todos, allí me enfrenté con enfoques sorprendentes para hacer y entender la historia, uno tuvo gran impacto, la historia del tiempo presente expuesto en *La historia vivida: sobre la historia del tiempo presente* (Arostegui. 2003). Aquel libro trajo consigo ideas en forma de revelaciones, descubrimientos de gran envergadura que, según yo, nunca se me hubieran pasado por la mente. La complejización del tiempo, la *retroyección* y *proyección* histórica, la *coetaneidad*, el *tiempo histórico* y los diferentes tipos de tiempo histórico, el tiempo como un *fractal* y muchos otros conceptos, categorías y postulados revivieron una curiosidad antes perdida, en ese punto de mi vida me surgió una duda ¿será posible llevar todo esto al colegio?

Aun cuando no se me enseñó directamente a enfocar la enseñanza de la historia en el aula escolar desde la historiografía o el quehacer histórico, es cierto que -hubo un aprendizaje

accidentado de cómo hacerlo- las clases teóricas de historia fueron germen para la enseñanza de la historia escolar desde allí. Por ende, tengo convicción en que es posible llevar este tipo de contenidos al aula escolar y además confío en el potencial pedagógico de la historiografía y la filosofía de la historia en contextos educativos preuniversitarios.

Eso sí, planear y ejecutar procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia anclando la historiografía y la filosofía de la historia es una labor de largo aliento debido a que: (1) hay pocos trabajos de sistematización de experiencias pedagógicas donde se trabaje la filosofía de la historia y la historiografía en el aula escolar; (2) la historiografía y la filosofía de la historia no suelen ser un interés educativo por ende no hay debates respecto a los contenidos, enfoques, epistemologías o didácticas que pueden usarse para llevar estos campos disciplinares al aula escolar; (3) cómo son campos disciplinares ajenos a los lineamientos dictados por el MEN, no tienen un lugar específico en los DBA, por ende es difícil ubicar en qué cursos y cuantas horas dedicarle a este tipo de aprendizajes.

Algunas de las pocas sistematizaciones hechas por docentes de historia arrojan conclusiones alentadoras. Meneses (2023) aproxima su trabajo al modelo de *Experiencia Histórica* aplicado en Cataluña por tres maestros de secundaria, tras la observación de aula y las entrevistas con los docentes dos de los tres docentes resaltan la importancia de trabajar con fuentes históricas y procedimientos historiográficos y, los tres docentes concuerdan con que dentro del aula el aprendizaje resulta más significativo cuando se tiene en cuenta el aspecto vivencial de los estudiantes, es decir, sus memorias, representaciones, historias familiares, en general su Experiencias Históricas.

Rodríguez Niyiret (2013) presenta en su trabajo de maestría su experiencia como docente de ciencias sociales en el colegio Gustavo Restrepo de la ciudad de Bogotá. En dicho trabajo Rodríguez (2013) explica como trabajó el pensamiento histórico con estudiantes de primaria, si bien, ninguna parte del documento enuncia la preocupación por bajar la historiografía o la filosofía de la historia a la escuela, la práctica pedagógica de la profesora y sus educandos tiene elementos propios del enfoque de la “Nueva Historia”. Algunos elementos trabajados como el análisis y contraste de fuentes, la construcción de relatos históricos, la problematización e incluso diálogos respecto al nivel verdad y fantasía que plasma el historiador en su relato dan fe de una práctica donde el quehacer histórico tiene importancia.

En estas y otras pocas experiencias sistematizadas se evidencia una conclusión en común, dicho en mis palabras, el aprendizaje de la historia es más satisfactorio cuando se enseña desde el quehacer histórico, ya que, la historia se acerca a los estudiantes. En el caso de Rodríguez (2013) sus estudiantes crearon relatos sobre el maltrato animal desde su lectura de otras fuentes, sus

sistemas de creencias, sus experiencias con el tema y su postura política. En el caso de Meneses (2023) se expone el uso de la historia oral aplicado por los tres profesores, resalta las clases de la profesora Daniela quien trató el tema del franquismo, para ello pidió a sus estudiantes formular y grabar una entrevista a alguien de su círculo cercano que tuviera memorias, sensaciones y percepciones del franquismo. En palabras de Meneses

“favoreció la empatía histórica al analizar las distintas fuentes orales y escritas para comprender las diferentes perspectivas del pasado, desde sus propias circunstancias, y de esta forma poder emitir juicios históricos. También generó estrategias para trabajar cuestiones socialmente vivas a través de los cambios y continuidades, y para interpretar el Franquismo desde una perspectiva pasada, presente y futura” (2023, p.15)

Estas experiencias son esfuerzos aislados, es una pena que, la idea empecinada de presentar relatos del pasado prime sobre apuestas pedagógicas novedosas. El *código disciplinar* instaurado impidió e impide procesos de reflexión escolar entorno a lo que es la historia, para quien se escribe, lo que debate y lo que hace la disciplina histórica, en consecuencia, los relatos históricos, las intenciones de quienes escriben la historia, la problematización respecto al uso de la historia y sobre todo la apropiación del saber y el hacer histórico son cuestiones distantes del estudiante. De este modo el aprendizaje ajeno a quien “aprende” se reduce a la representación y memorización de eventos finiquitados y a una somera relación de causa y efecto con su presente, todo lo contrario, a esa formación de ciudadanía crítica proyectada por el MEN (2003).

A mi parecer uno de los mayores retos que afronta la enseñanza de la historia en la escuela es lograr acercar la disciplina a los estudiantes, trasladar sus aprendizajes a sus realidades cercanas como lo vimos anteriormente. Para ello es necesario buscar, definir y explorar enfoques, epistemes y contenidos que posibiliten al estudiante el uso de sus vivencias, sistemas de valor, discursos, expresiones, conflictos y demás elementos constitutivos de sus identidades. En ese sentido es oportuno migrar de una enseñanza bibliográfica a una enseñanza del quehacer histórico donde se trabaje desde la memoria social, las aspiraciones individuales y colectivas y sobre todo desde el *presente histórico* de los contextos educativos. De tal forma, es indispensable conformar prácticas de aula y planeaciones curriculares que reconozcan la importancia de (1) complejizar ¿qué es la historia? ¿cómo se hace? ¿para qué sirve? ¿Qué usos tiene y ha tenido? ¿Qué es el tiempo? ¿cómo funciona el tiempo? ¿Qué relación tiene el tiempo con la historia? y (2) propendan la comprensión de cada una de las preguntas formuladas.

Las preguntas formuladas son cuestiones de largo desarrollo en los campos de la historiografía y la filosofía de la historia, cada tiempo, enfoque y paradigma se vale de un andamiaje lógico propio para dar sus respectivas respuestas. Ante un marco referencial tan amplio

es propicio reducir el espectro a cuerpos teóricos que hayan sido pensados desde y para las estructuras sociales de hoy día. Los retos históricos son diferentes en cada época, Herodoto cinco siglos a.C escribió su obra *Historias* con la idea de reconstruir sucesos relevantes como las Guerras Médicas, en su contexto recopilar, crear y analizar fuentes para construir una narrativa histórica secuencial y sincrónica era labor de nadie. Sartre decía “el hombre es siempre un narrador de historias; vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas todo lo que le sucede; y trata de vivir su vida como si la contara” (1938, p.32) Heródoto fue tal vez el primero en hacer de esta cualidad humana una labor consciente y sistemática.

Para los siglos XIX el panorama del quehacer histórico era totalmente diferente, la consolidación del estado moderno, la industrialización y los primeros pasos del sistema capitalista reorganizaron y, en otros casos inventaron estructuras sociales, roles de poder, instituciones, dinámicas geopolíticas de dominación, entre otras cosas. Tal contexto sumado a la aparición de nuevas disciplinas del conocimiento social suscitó en historiadores y pensadores de la época nuevas necesidades. Dilthey (1883, 1910) ya ponía en discusión el papel de la interpretación subjetiva en las ciencias del espíritu o conocidas ahora como ciencias sociales (donde se incluye a la historia), el filósofo alemán se preocupaba por distanciar el método de las ciencias de la investigación social, puesto que, para entender un fenómeno histórico no basta compilar y relatar lo que dicen las fuentes, sino que, es pertinente preguntarse sobre las motivaciones de quien participa en cierto evento histórico.

Los historiadores del siglo pasado llevaron el paradigma hermenéutico interpretativo a otro nivel, la escuela de los Annales es buen ejemplo ya que quiebra la tradición histórica, para muestra de un botón la obra de Braudel (1949) se divorcia de la idea de narrar acontecimientos efímeros como una verdad objetiva, en cambio, funda dos categorías cruciales para la historiografía, la larga duración y la estructura. En su investigación sobre el Mediterráneo (1949) el pensador francés toma fuentes históricas de un periodo aproximado de 200 años, analiza los acontecimientos históricos en busca de relaciones causales, sincrónicas y diacrónicas que permitieron cambios, pero también elementos sociales, económicos, políticos y culturales perdurables en el tiempo. Las fuentes que usó Braudel no hablaban de conexiones, de estructuras y mucho menos de largas duraciones, le relataban los sucesos y el porqué de los sucesos, no obstante, la interpretación del historiador lo llevó a encontrar patrones y a postular categorías que le permitieran dar cuenta de su interpretación individual.

La interpretación en la historia fue un reto histórico en medio de un siglo XX donde los metarrelatos del capitalismo y el socialismo se disputaron durante mínimo 60 años la legitimación social de su discurso, el mapa geopolítico global, las formas de dominación y demás ingredientes

que aceleraron el *tiempo histórico*. Entre los años 30 y 90 Estados Unidos y La Unión De Repúblicas Soviéticas Socialistas fueron países benefactores de movimientos sociales y políticos en países de África, Asia y América, ambas potencias invirtieron recursos de toda índole para incentivar o apoyar conflictos rentables a futuro. Frente al contexto, muchos trabajos históricos de la época más allá de la reconstrucción velaron por la comprensión de su realidad social.

Ahora bien ¿cuáles son los retos históricos de nuestro tiempo? Tras la caída del metarrelato socialista y la desconfianza social en el metarrelato capitalista el mundo entró en un momento de reconfiguración. La creación de internet y la construcción de la espacialidad digital, es a juicio personal el hecho y fenómeno histórico de mayor importancia en la reconfiguración global. Si lo pensamos por un momento, la creación de World Wide Web en 1991 es el *acontecimiento monstruo* de nuestro presente histórico, tras la creación de este navegador web de uso abierto la historia de la humanidad dio paso a un espacio geográfico nunca visto, el mundo digital. La virtualidad irrumpió con fuerza en el espacio material o real, experiencias espacio temporales cotidianas que antes requerían de desplazamientos y tiempos determinados fueron rompiendo con ciertas prácticas sociales.

Cosas desde ir a la plaza a hacer mercado, comunicarse a la distancia con alguien, desplazarse hasta el trabajo, hacer inventarios o cuentas, pedir una cita médica, mirar noticias y más situaciones cotidianas se han ido reinventando con el tiempo. Ahora no se va la plaza sino se pide por Merkeo o Rappi, ya no se envía cartas o fax, si no se escribe un mensaje o se graba un audio por Whatsapp, algunos no van presencialmente al trabajo sino que trabajan desde casa por medio de la pantalla, ya no se pasa horas escribiendo y archivando formatos respecto a los productos que salen y entran de un negocio ahora el Comerssia hace esa labor, muchas personas ya no van hasta la clínica a pedir una cita ahora se hace por aplicación, el televisor y el periódico ya no son los únicos medios para ver noticias ahora la gente se entera de las cosas por las redes sociales desde sus celulares.

La vida cotidiana no fue la única esfera social afectada, el mundo laboral y productivo tuvo cambios agigantados. En primera instancia todos los sectores económicos implementaron las nuevas tecnologías, en menor o mayor escala, a sus esquemas operativos, financieros, comerciales, comunicativos y logísticos. Bases de datos masivas, redes de comunicación instantánea y directa, sistematización de información al instante, trabajo remoto, transacciones bancarias y demás acciones facilitadas por aparatos y herramientas digitales supusieron para el sistema productivo capitalista un beneficio en materia de tiempo y recurso humano necesario. En suma, no solo cambiaron las estructuras y acciones laborales, también se robustecieron sectores económicos como el de servicios, aparecieron nuevas formas para acumular riqueza como las monedas

virtuales o la venta de información digital, se crearon mercados de empleo informal como freelance, aparecieron nuevos oficios o profesiones como los creadores de contenido, influencers, youtubers, tiktokers, etc.

A su vez el espacio virtual también aceleró la producción y difusión cultural, gradualmente las herramientas de producción audiovisual, las plataformas streaming, los motores de búsqueda, los dispositivos móviles y ahora la IA fueron complejizando sus funciones al punto de permitir a personas comunes y corrientes crear contenido digital de todo tipo. Netflix, Tiktok, Facebook, Instagram, Spotify, X y YouTube hacen parte de la industria cultural hegemónica actual, estas plataformas absorben buena parte del tiempo de las personas y recogen información privada que alimenta a la *big data* y a los algoritmos que permiten la reproducción y selección de contenido individual de cada uno. El número de usuarios registrados en cada una de estas plataformas asciende a miles de millones de personas. Segundo a segundo se consume y sube contenido a la web, se interacciona con él y alguna parte del contenido se reproduce al punto de generar tendencias que llegan a permear las identidades de las personas.

Mucho de lo mencionado lo problematiza Harmut Rosa (2013, 2016) en conceptos como *aceleración social*, proceso propio de la modernidad tardía (*presente histórico*) caracterizado por una *aceleración técnica*, una *aceleración del cambio social* y una *aceleración de los ritmos de vida*. Para Rosa (2013, 2016) los modos de vida capitalista están atados entre muchas cosas al concepto de *competitividad*, concepto transformado en un valor social capaz de posicionar la elevación, la superación personal o el éxito como artilugios de acceso reservado a unos pocos, de tal forma, cada quien incorpora sus esfuerzos e *invierte su tiempo*¹ en una carrera desenfrenada. La carrera por el éxito y la *aceleración tecnológica*² incrementaron la velocidad de los procesos en materia de transporte, comunicaciones y producción, en suma, muchas actitudes, valores, discursos y comportamientos sociales se transforman a mayor velocidad y las acciones cotidianas suelen cargarse de un afán irrisorio.

Esta larga caracterización social partió de la pregunta ¿cuáles son los retos históricos de nuestro tiempo? Tal contextualización debió de ser insumo para facilitar una respuesta a la inquietud, revisar si las vivencias históricas medianamente comunes eran suficientes para labrar un camino conjunto del trabajo histórico. Con sinceridad digo que la respuesta a esa inquietud se me aleja conforme más la reflexiono desde el *presente histórico*, hay una alta probabilidad de que

¹ Expresión usada por Harmut Rosa (2013) para reflexionar acerca del tiempo como un activo o un patrimonio del sujeto.

² Proceso mediante el cual la industria tecnológica produce nuevas tecnologías en periodos de tiempo muy corto y dichas tecnologías tienen por objetivo economizar tiempo al acelerar y facilitar procesos (Harmut Rosa. 2016)

sea una pregunta tramposa, sin respuesta plausible o con miles de respuestas. En un mundo donde las identidades, luchas sociales, discursos, valores y lenguajes cambian a un ritmo acelerado surge una ocurrencia pueril, un reto histórico podría ser orientar un sin número de cambios acelerados a proyecciones sociales conscientes. Conceptos como la felicidad o la ataraxia, la salvación o el nirvana, el desarrollo o la colectivización de los medios producción, el éxito o la superación individual fueron capaces de crear estructuras sociales teleológicas, ante una época plagada de cambios difíciles de asimilar, la historia podría contribuir a encontrar un nuevo fin social.

El reto planteado es ciencia ficción en su estado más puro, en primer lugar, porque es materialmente imposible un fin social unívoco y uniforme, en segundo lugar, por el abismo existente entre la historia y la mayoría de personas que no enfocan su vida profesional en las humanidades y en tercer lugar por tradición histórica caracterizada por investigaciones construidas desde los intereses del historiador como profesional o de lo institucional según el enfoque político del momento. Sin embargo, la educación histórica es una posibilidad para acercarse levemente a semejante utopía, nutrir la enseñanza de la historia en el aula escolar con elementos de la historiografía es el primer paso para comenzar a priorizar el *pensamiento histórico*³ En consecuencia, el conocimiento bibliográfico debe ir de la mano con el saber disciplinar, el tratamiento y la construcción de fuentes y, las técnicas, enfoques métodos y epistemologías en cuestión.

1.5.2 Complejizar el tiempo desde la filosofía de la historia.

Aróstegui (2004) señaló en el segundo capítulo de *La historia vivida: sobre la historia del presente* un desinterés por parte de la historia en su elemento constitutivo, *el tiempo*. A juicio personal, la educación histórica escolar comparte el mismo mal enunciado por el historiador español, para no caer en un sesgo cognitivo y validar mi preconcepción estoy interesado en explorar el siguiente interrogante: ¿Cuál es el trato que se le da al tiempo desde la educación histórica?

Los DBA (MEN. 2015) son el punto de partida para aproximarse a la pregunta. Después de hacer la respectiva revisión del documento se encontraron los siguientes hallazgos: (1) El

³ Jeffrey Nokes (2017) define pensamiento histórico como el conjunto de saberes y habilidades pertenecientes al quehacer de la historia o como un proceso complejo y multifacético en el cual se analiza e interpreta evidencia histórica. .

documento que consta de un total de 52 páginas enuncia la palabra *tiempo* 9 veces; (2) La palabra tiempo tiene un papel importante en los aprendizajes correspondientes a los grados 1°, 2° y 3°, siendo en estos grados donde se priorizan aprendizajes relacionados con el calendario, la ubicación temporal del ayer, hoy y mañana, la percepción de cambio y continuidad, los usos personales y familiares del tiempo, etc; (3) En aprendizajes de grados más elevados la palabra tiempo solo se nombra dos veces en sexto y séptimo y no hace referencia alguna a aprendizajes sobre el tiempo sino sobre procesos acontecidos en el tiempo; (4) En todos los otros grados mencionados la palabra tiempo no se menciona, los aprendizajes relacionados a la historia se enfocan sobre todo en el análisis de periodos y cambios históricos; (5) en ninguna parte del documento se sugiere aprendizajes el tiempo sea el centro de la enseñanza, más bien se sugiere aprender elementos contenidos en el tiempo como el pasado, el uso del tiempo, el cambio, entre otros.

Otro documento a inspeccionar son los lineamientos curriculares para ciencias sociales, MEN (2003) donde se encontró que: (1) en un total de 68 páginas la palabra tiempo se menciona 8 veces, en mayor medida la palabra tiempo se usó en el documento como marcador discursivo (al mismo tiempo...); (2) la palabra tiempo se usa tres veces como un concepto en el apartado *pautas de secuencia en ámbitos conceptuales y los contenidos para el área de Ciencias Sociales* donde se menciona al *tiempo histórico* y la perspectiva temporal como ejes para pensar los contenidos y mediaciones para enseñar la asignatura y; (3) en esas mismas pautas se menciona que “En cuanto al tiempo histórico, los fenómenos se estudian con un predominio diacrónico, donde las y los niños parten de secuencias Ministerio de Educación Nacional sincrónicas, hasta llegar a manejar los acontecimientos sociales en un sentido diacrónico que es más complejo” (MEN, 2003.)

En suma, a los documentos que orientan la enseñanza de las ciencias sociales, algunas investigaciones son clave para acercarse a la pregunta. En el momento de selección, filtrado y depuración de trabajos que aportan a diagnosticar el trato del *tiempo* desde la educación histórica escolar hubo uno que me llamó especial atención. *El concepto de tiempo en la enseñanza de la historia con niños y niñas de primero y segundo grado de básica primaria* Machuca (2025) tiene un lugar especial en este punto de la justificación porque es de las pocas investigaciones que cumplen con: (1) ser un trabajo pensado y ejecutado desde la enseñanza de la historia escolar; (2) tiene como categoría central al tiempo; (3) su categoría central se aborda desde la disciplina histórica; (4) sistematiza una experiencia de aula; (5) la experiencia pedagógica de la profesora acontece en la ciudad de Bogotá, mismo lugar de donde parte este trabajo.

En el cuarto capítulo de su trabajo de grado la profesora explora la relación que hay entre el tiempo y la enseñanza de la historia en los colegios Luis López de Mesa IED y al Gimnasio Alessandro Volta. En un primer momento se busca indagar los sentidos de la enseñanza de la

historia y el tiempo desde la perspectiva docente, en esa medida, Mónica plantea la pregunta ¿para qué enseñar historia a los niños de primer y segundo grado? a las profesoras de ambos colegios. La profesora del colegio público resalta el papel de la historia en los procesos de apropiación espacial y construcción cultural y la profesora de la institución privada hace hincapié en la importancia de la temporalidad, la cronología y el uso del tiempo. Ante tales respuestas Machuca problematiza la preconcepción de tiempo que tienen las docentes y formula una segunda pregunta ¿qué es el tiempo?

Uy, es una pregunta difícil. El tiempo. Demasiado difícil, Me toca reloj porque en el celular yo veo la hora que es. El tiempo es la... No sé. El tiempo es... El transcurrir de momentos, no sé, de... De vivencias que se van a acumular. De aprendizajes que están... [Pausa y refleja una actitud pensativa en donde expone] El tiempo es todo. Y uno dice la Universidad. Uy, eso puede ser como poquito, pero eso fue hace mucho tiempo. El tiempo como el tiempo del reloj, el tiempo que pasa en el cotidiano con los instrumentos, el reloj y el calendario. (Machuca, 2024. p.74)

La profesora del colegio público también demostró un vacío conceptual profundo respecto al tiempo, ambas definiciones están marcadas por una visión cronológica y positivista del *tiempo*. Así mismo, lo que se enseña a los niños de primeros grados son concepciones clásicas del *tiempo* relacionadas con los artefactos para medir el tiempo, los niveles temporales o el uso del tiempo.

Casualmente una de las profesiones que más ha reflexionado en torno a la enseñanza del tiempo en el aula escolar es la educación infantil, trabajos como *Mi mano es un reloj de Arena* (Torres & Abad. 2006), *Construcción del Pensamiento Histórico a través de las Nociones de Tiempo y espacio* (Avendaño & Torres. 2012), *El desarrollo de la Temporalidad y el Tiempo Histórico en la Escuela: Una experiencia Formativa en Educación Infantil* (Velásquez. 2016) son algunos de los trabajos producidos desde allí. Por supuesto las humanidades siendo la disciplina de la historia y la enseñanza de la historia también han contribuido en buena medida a la discusión con trabajos como *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria* (Pages & Santisteban. 2010) o *Una Investigación sobre cómo se aprende a enseñar en Tiempo Histórico* (Santisteban. 2007) son algunos de los trabajos pioneros en el ámbito.

Lo expuesto con anterioridad permite concluir que el *tiempo* tiene un lugar en las discusiones y orientaciones en el ámbito de la enseñanza de la historia. Academias de países como Colombia, España y Brasil han dedicado trabajos a indagar sobre el papel del *tiempo* en la educación, a proponer alternativas para abordar el *tiempo* y complejizar la categoría de *tiempo*. Desde las orientaciones locales para la enseñanza de las ciencias sociales el *tiempo* está presente de manera escueta y no hay mayores recomendaciones sobre cómo abordarlo, la importancia de

abordarlo o desde dónde abordarlo. Adicionalmente hay una escasez en materia de trabajos dedicados a sistematizar experiencias donde la enseñanza del *tiempo* haya sido el eje central y una inexistencia de investigaciones que diagnostiquen la enseñanza del *tiempo* en el aula escolar a nivel nacional, departamental, municipal e incluso local. En resumen, el *tiempo* es una categoría enunciada desde la enseñanza de la historia y la educación, pero de limitados esfuerzos por trabajar y problematizar la categoría desde lo educativo.

Visto lo anterior emerge un nuevo cuestionamiento ¿es importante complejizar el tiempo en el aula escolar? El *tiempo* como magnitud fundamental se muestra ante nosotros porque somos sensibles ante él, parte de nuestra experiencia temporal se refugia en valores, discursos, identidades y comportamientos. Estamos inmanente en el *tiempo* y el *tiempo* en nosotros y a lo mejor esa relación natural obstaculiza por instantes tomar distancia mental del objeto *tiempo* y pensarlo a detalle ¿para qué pensar el *tiempo*? ¿para qué complejizarlo? no hay respuestas veraces ante ninguna interrogante porque no hay esencialismos, cualquier cosa tiene sentido siempre y cuando la dotemos de un sentido y eso es exactamente lo que pretendo con la complejización del *tiempo*.

Según yo las experiencias temporales son capaces de unir o disgregar a las personas, para explicar el planteamiento me valdré de uno de mis ejercicios predilectos, la ejemplificación. Hace unos años tuve mi primera relación amorosa. Incontables son las veces que he escuchado “el primer amor nunca se olvida” frase de la que me distancio levemente, pero no del todo. Aquel primer amor fue un típico romance adolescente, días amanecidos y anochecidos con premura, días completos percibidos como unas pocas horas convenidas. Anécdotas y recuerdos rebozados por la intensidad de la sensibilidad humana, inmensas alegrías y lapidarias tristezas acompañaron durante el primer año y medio la relación. Tras ese primer momento de la relación percibido por momentos como un instante y por momentos como la una vida completada vino tras el tempestuoso tiempo social. Había transcurrido año y medio lejos de la vida universitaria y se acercaba el momento de regresar, hasta ese entonces la vida había transcurrido entre mi casa de origen, mis lugares de trabajo y la casa de mi primer amor. Los propósitos y acciones durante ese año y medio correspondieron exclusivamente al presente y la zona de confort de un buen amor, unos ingresos económicos suficientes y unos ritmos de vida asequibles me embargaron de comodidad existencial.

El regreso a la universidad incómodo sobremanera la existencia, la celeridad con la que tuve que vivir generó desintereses personales irremediables a mediano plazo. Había que agregar un nuevo espacio a la rutina, un nuevo desplazamiento, nuevos tiempos en la agenda, los hábitos anteriores se vieron trastocados por una reducción de tiempo, pero también de energía, ahora tocaba ir de la universidad a la casa, de la casa al trabajo, del trabajo a la universidad y de la

universidad a Kennedy. En suma, aparecieron los nuevos espacios sociales, viejos amigos y viejos espacios que rápidamente reclamaron sus espacios y tiempos, el desgaste de una vida acelerada género agotamientos, cambios, nuevos deseos, nuevas carencias al interior de la relación y la aceleración de mi tiempo personal al cabo de un año quebró mi espíritu y mi mente. En aquel momento terminar mi primera relación amorosa fue algo conveniente, había dejado paulatinamente ciertos espacios, tiempos, vivencias y hábitos demandados, la experiencia temporal lejos de los encuentros presenciales era pesada, parecía algo inevitable.

El ejercicio de la anécdota tiene por objetivo validar el siguiente razonamiento lógico: las vivencias, los recuerdos, los hábitos, las percepciones o los ideales son experiencias temporales que compartimos porque somos sujetos sociales, si esas experiencias temporales son distantes entre uno o más individuos también habrá una distancia social. Visto en retrospectiva, enuncie en el anterior apartado la categoría de *aceleración social* como consecuencia del valor capitalista de la *competencia*, en un mundo donde cada individuo debe ser mejor que el otro la individualidad prima sobre la colectividad, los intereses de pocos sobre las necesidades de muchos. Frente a tal contexto el sentido que le encuentro al ejercicio de complejizar el tiempo es comprender cómo vivimos, porque vivimos de esa manera, como viven los demás y cómo podríamos vivir.

1.5.3 ¿La enseñanza de la historia desde el presente?

¿Qué es más importante en la historia, el pasado, el presente o el futuro? Un estado de tranquilidad reposó sobre mí en cuanto pude construir una certeza, ningún nivel temporal se alza sobre otro. Para construir dicha certeza fue inherente contrariar las estructuras mentales concernientes a mi conocimiento histórico. Difícilmente hubiera pensado un principio epistemológico para la historia diferente del pasado, uno suele hacer ejercicios de pensamiento con lo que conoce, pero no con lo que está oculto, por lo mismo, cuando distinguí por vez primera la historia del tiempo presente mis procesos de pensamiento se dispararon. Más allá de lo estrictamente teórico o filosófico me motivó de tal enfoque histórico los escenarios educativos fantasiosos proyectados en mi mente. Con los años los descubrimientos respecto a la *historia* y el *tiempo* han sido más frecuentes, las reflexiones más complejas y aquellas fantasías mutaron hasta ser posibilidades concretas. El transcurso del tiempo mantuvo una idea latente, el *tiempo histórico del presente* y el *giro historiográfico* tienen el potencial pedagógico de acercar la historia a los estudiantes y gestionar el acercamiento del estudiante hacia la historia.

Desde una historia clásica se imposibilita, bueno seré menos severo, se dificulta abordar elementos problemáticos para las estructuras sociales de nuestros días. Tópicos como las experiencias QUEER, los movimientos y discursos feministas, el veganismo, las sociedades digitales, la salud mental, el maltrato animal, el poliamor, el anarquismo relacional, el autocuidado y muchos otros fenómenos pertenecen exclusivamente a cuestionamientos de finales del siglo pasado y el presente siglo. Lo que hoy día interpela los procesos de construcción identitaria de nuestros estudiantes y a su vez confronta valores identitarios de personas adultas, son procesos sociales registrados en un acervo incalculable de fuentes históricas producidas durante los últimos 50 años. Las experiencias sociales de los estudiantes se escapan muchas veces de las fuentes históricas de pasados más lejanos, motivo por el cual se dificulta retroyectar el tiempo mentalmente e imaginar y comprender condiciones de existencia totalmente diferentes a las de nuestro presente histórico.

Lo anterior no significa que se deba señalar los enfoques clásicos o interpretativos de la historia y abandonar por completo su uso desde la escuela. Más bien, sería valioso problematizar las secuencias usadas para llevar la disciplina a la escuela. Cuando menciono secuencias hago alusión directa a las orientaciones dispuestas en los DBA de Ciencias Sociales, MEN (2015), allí la estructura organizativa de los aprendizajes relacionados con la historia está asociados a una perspectiva histórica lineal que parte de lo más lejano a lo más cercano temporalmente hablando ¿Por qué es tan determinante enseñar primero las civilizaciones antiguas para seguir con el medioevo, la modernidad y la contemporaneidad? ¿Podríamos enseñar a partir de escalas temporales más cercanas a los estudiantes? ¿Indagar e historiar cosas vividas por los estudiantes podría ayudar a comprender sentidos sociales, condiciones de posibilidad, aceleraciones históricas, contingencias, cambios y demás componentes referentes a pasados más lejanos narrados por la historia?

Lo expuesto permite argumentar la historia del tiempo presente como una posibilidad real de acercar la historia al estudiante, siendo que, “las y los estudiantes tienen grandes dificultades para establecer los nexos entre diversos saberes disciplinares dedicando grandes esfuerzos a la memorización de información, y descuidando otras capacidades intelectuales que apenas son estimuladas” (MEN, 2002, p.16). Recordar y pensar lo conocido es un procedimiento más sencillo que recrear y reflexionar lo oculto, en ese sentido, este enfoque parte de escalas temporales más recientes, por lo mismo, el *espacio de experiencia*⁴ y el *horizonte de expectativa*⁵ de los estudiantes

⁴ Categoría propuesta por Koselleck (1979) para hablar de experiencia y conocimiento acumulado.

⁵ Categoría propuesta por Koselleck (1979) para hablar de proyecciones o deducciones ubicadas en el futuro.

entra a jugar un papel crucial en ejercicios históricos donde se estimulan capacidades intelectuales como la *retroyección*, *introyección* y *proyección* del *tiempo histórico*. Si los estudiantes están medianamente relacionados con lo que aprenden en *historia* desarrollar actividades y procedimientos se facilitará en un inicio y a su vez el pensamiento histórico de ellos se irá complejizando paulatinamente, de forma tal que, con los años tal vez comprendan escalas temporales mucho más amplias.

Fortalecer la conciencia temporal de los y las estudiantes cobra sentido para la enseñanza de la historia cuando ejercicios sencillos en el aula trascienden del *tiempo antropológico*⁶ al *tiempo histórico del presente*, como recomendó FECODE “la enseñanza de la historia debe disponerse de manera tal que se den las condiciones para hacer una reflexión profunda de cuestiones como el presente y de posicionar a los sujetos como protagonistas del devenir histórico” (2022, p.53). Fortalecer el *pensamiento histórico* desde el presente debería ser equivalente a fortalecer la conciencia social de los estudiantes, la historia debería de trascender de la revisión del pasado desde necesidades presentes a la proyección del futuro, es decir, las hipótesis y narrativas históricas tienen el potencial para crear nuevos sentidos y *horizontes de expectativa* de cambio y ese debería ser el propósito de la historia y la enseñanza de la historia en la escuela. Menguar el tiempo dedicado a asuntos irreversibles del pasado y dedicar más tiempo a situaciones que estén dentro del alcance *generacional*⁷ tiene como fundamento proliferar la construcción de proyectos donde los estudiantes hacen parte de “su sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo” (MEN. 2002. p.13).

⁶ El término tiempo antropológico se usa desde la perspectiva metodológica de Arostegui. 2003. La historia vivida: sobre la historia del tiempo presente. Primera parte. Capítulo 2.

⁷ El término generacional se usa desde la perspectiva metodológica de Arostegui. 2003. La historia vivida: sobre la historia del tiempo presente.

2. CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL

Antes de iniciar el desarrollo de este apartado se considera importante que el lector tenga en cuenta lo siguiente: (1) los instrumentos utilizados para recolectar la información tienen - como cualquier instrumento - limitaciones investigativas; (2) la información obtenida da cuenta de algunas características institucionales, estudiantiles y pedagógicas de una parte reducida del IPN durante año en curso; (3) parte de las descripciones, análisis o apuntes dispuestos en este fragmento están atravesados por un enfoque investigativo particular e indagaciones, inferencias y cuestionamientos investigativos personales.

2.1 Ubicación

El presente trabajo se implementa en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) institución pública de educación preescolar, básica y media ubicada en la Av cll 127 con cra 11 en la ciudad de Bogotá en localidad (1) de Usaqué, en la UPZ (16) Santa Barbara. El barrio en el que se encuentra el IPN contiene estratificaciones sociales de nivel 5 y 6.

2.2 Historia

El IPN fue declarado patrimonio cultural de la nación en el año 2018 mediante la ley 1890, por su importante labor en el campo de la educación. Desde 1927 el IPN no ha cesado su trabajo investigativo y formativo, legalmente se le acuñó la denominación de Escuela Laboratorio, puesto que, al interior de sus puertas se dispone el espacio para la innovación en el diseño curricular y la práctica docente de estudiantes pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional. En un inicio el IPN estaba pensado como un lugar para la formación moral y profesional de instructoras para la educación inicial, con el pasar de los años la cobertura fue creciendo hecho que desembocó en nuevos retos, así pues el IPN dio origen a la UPN femenina en 1955. La labor de formación docente se intensificó, el IPN se encargó desde 1962 de formar bachilleres pedagógicos (normalistas) y la UPN de la educación profesional de maestros y maestras. En 1995 desaparece la figura de normalista por decisiones gubernamentales, de ahí en adelante se reorienta el objetivo formativo del IPN hacia el campo humano y académico. Hoy día el IPN continúa su labor educativa promulgando en sus estudiantes una conciencia crítica en pro de la democracia y la paz.

2.2 Reciprocidad entre el plan de estudios y el trabajo de investigación.

El IPN cuenta con cuatro planes de estudio diferenciados, uno diferente para preescolar, básica primaria y secundaria, media y especial. El presente trabajo considera pertinente enfocarse en algunas partes de dos de ellos.

Figura 1. Plan de estudios ciencias sociales y educación artística grado decimo y undécimo IPN

| | | | | | | | | | | |
|---------------------|-------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TOTAL | | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 |
| CIENCIAS SOCIALES | Ciencias sociales | 4 | 4 | 4 | | | | | | |
| | Historia | | | | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Geografía | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| TOTAL | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| EDUCACIÓN ARTÍSTICA | Música | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Plástica | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Plástica y visual | | | | | | | | | |
| | Danza | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 |

Nota. Tomada de ipn.edu.co. plan de estudios.

En la figura 1 se observa parte del plan de estudios dispuesto para básica primaria y secundaria. La existencia de Ciencias Sociales y Educación artística es una oportunidad para desarrollar el presente trabajo porque:

- El trabajo de investigación se enfoca en el *tiempo histórico del presente*, categoría que permite trabajar con los y las estudiantes el pensamiento histórico y la conciencia crítica desde sus lugares de enunciación.
- La música es un eje transversal del trabajo de investigación, se entiende que el arte musical y el *tiempo histórico del presente* comparten el tiempo como fundamento, por tal motivo, es posible relacionar conceptos del tiempo histórico con el lenguaje musical .
- Que exista la historia como materia explícita dentro del plan de estudios facilita concentrarse en la enseñanza de la historia.
- La educación musical a la que han podido acceder puede potenciar el momento de composición musical.
- La formalidad de ambas materias podría llegar a posibilitar un enlace con la clase de música.

Figura 2. Énfasis social y crítico grados 10° y 11° IPN

| ÉNFASIS | | LINEAS Y TÓPICOS | |
|--|-------------------------------|----------------------------|--------|
| Social y Crítico | Líneas de investigación | Seminario Proyecto | |
| | | Discurso, Sociedad y Poder | |
| | | Estado y Conflicto | |
| | | Globalización y Ciudadanía | |
| | Crítica y creación conceptual | | |
| | Tópicos | | |
| | 10° | Movimientos sociales I | IHS: 3 |
| | | Geopolítica I | IHS: 3 |
| | | Análisis del discurso I | IHS: 3 |
| | | Historia Comparada I | IHS: 3 |
| 11° | Análisis del discurso II | IHS: 3 | |
| | Historia Comparada II | IHS: 3 | |
| | Movimientos sociales II | IHS: 3 | |
| | Geopolítica II | IHS: 3 | |
| Áreas: Filosofía, ética y Religión, Ciencias Sociales y Humanidades (Lengua Castellana) | | | |

Nota. Tomada de ipn.edu.co. plan de estudios.

Figura 3. Énfasis campo Cultura Artística grados 10° y 11° IPN

| ÉNFASIS | | LINEAS Y TÓPICOS | |
|---|----------------|-------------------------------|--------|
| Campo Cultura Artística | Líneas | Seminario Proyecto | |
| | | Literatura | |
| | | Artes Visuales | |
| | | Música y Sonido | |
| | Corporal | | |
| | Tópicos | | |
| | 10° | Literature | IHS: 3 |
| | | Universos visuales | IHS: 3 |
| | 11° | Discurso Musical | IHS: 3 |
| | | Cuerpo, creación y movimiento | IHS: 3 |
| Áreas: Humanidades (Lengua Castellana y Lengua Extranjera), Artes y Música | | | |

Nota. Tomada de ipn.edu.co. plan de estudios.

En las figuras 3 y 4 se aprecia dos fragmentos de la malla curricular destinada por el IPN para la educación media. Ambas imágenes corresponden a lo que institucionalmente se denomina énfasis, espacios diferenciados escogidos por los estudiantes. Se presentan dos de los énfasis con mayor afinidad para la propuesta y tal afinidad favorece:

- el interés de los estudiantes bien sea en temas relacionados con lo social y crítico, bien sea con la música.
- los conocimientos previos de los y las estudiantes en uno u otro campo.
- los intereses personales que tienen los y las estudiantes con la música o las disciplinas sociales.
- las experiencias previas en composición e interpretación musical de los y las estudiantes.
- la facilidad para asimilar conceptos y categorías propias de las disciplinas sociales.

Sumado a las posibilidades del plan de estudios, esta investigación y el Proyecto Educativo Institucional del IPN se corresponden en algunos aspectos. La primera característica común se enmarca en una premisa de la escuela activa “*aprender del medio*”, al respecto el IPN formuló “proyectos pedagógicos de sentido que implica que el conocimiento no se agota en la simple

transmisión de información, sino que incorpora lo afectivo y lo social en confrontación permanente con lo cotidiano en el proceso de elaboración del conocimiento” (2002, p.12) La presente investigación precisa un rol activo del estudiante en tanto no solo se entera de lo que es la historia, sino, hace uso de conceptos, categorías, procedimientos y técnicas de la historia para elaborar productos o hacer ejercicios que implican su creatividad y su experiencia social, espacial y temporal.

El PEI “Uno de los grandes desafíos pedagógicos para la escuela es descifrar qué deben saber hoy las nuevas generaciones... En medio de la masificación de la información y la producción, dispersa y diversa, de un nuevo sistema de verdades” (IPN, 2019, p.33). La educación es el eje transversal de toda investigación en la UPN, así pues, este trabajo pretende plantear reflexiones epistemológicas, teóricas y metodológicas presuntamente útiles en la enseñanza de la historia escolar actual. Ante el nuevo sistema de verdades (y de valores agregaría) debe corresponder una educación histórica que pueda tratar preguntas y procesos históricos en desarrollo, capaz de posicionar explicaciones históricas desde grupos ignorados o emergentes.

Para atender los desafíos en materia educativa, el IPN propone algunas estrategias pedagógicas. Una de ellas son los *proyectos pedagógicos integrados* (PPI) formulados desde perspectivas propias del currículo integrado, grosso modo, estos proyectos son una apuesta de enseñar desde un enfoque global del conocimiento y los intereses colectivos de la comunidad educativa (IPN.2019). Maestros y maestras plantean ejes problemáticos y contenidos específicos y se desarrollan en forma de proyectos para atender una necesidad social y educativa, cada proyecto es ejecutado por un grupo de grados desde el trabajo de campo y la lúdica IPN (2019). Los PPI favorecen esta apuesta investigativa al coincidir en los elementos epistemológicos de la construcción colectiva y la interdisciplinariedad (diálogo entre la música y la historia) la propuesta metodológica que es el aprendizaje basado en proyectos.

Otra estrategia es la innovación y la investigación. El IPN (2019) asume como imperativo ambas tareas en tanto se considera una institución pionera en el trabajo pedagógico del país. Poner en marcha la innovación e investigación pedagógica es posible gracias a acciones interinstitucionales, acoger practicantes de la UPN y de otras universidades hace parte de esas acciones. Esta investigación aporta al IPN y al campo de la enseñanza de la historia innovaciones como: (1) integrar elementos propios de la historiografía en la enseñanza de la historia escolar, (2) utilizar enfoques históricos pocos explorados en la educación escolar y (3) integrar un campo ajeno a la historia como ejercicio pedagógico.

2.4 Caracterización del grupo de trabajo

La fase de implementación se desarrolló al interior del curso 1103 un grupo conformado por 30 estudiantes. El curso se caracteriza por tener un número equilibrado entre hombres y mujeres, la mayoría de los y las estudiantes corresponden a un rango etario similar entre los 16 y 18 años. A nivel socio espacial la mayoría son residentes de localidades aledañas a la institución, siendo la localidad de Suba, Usaquén y Chapinero en estratos 3 y 4 los lugares de vivienda más comunes del estudiantado. En ese sentido, se puede estimar que el grupo de trabajo tiene dinámicas de vida correspondientes con lo que se denomina clase media.

A nivel académico el grupo de trabajo demostró desde un inicio buenos niveles de: creatividad, argumentación oral, expresión de ideas por medio de imágenes, análisis de situaciones, empatía contextual, sentido crítico y trabajo en grupo. Habilidades como: conceptualización, análisis intertextuales, escucha activa, interpretación de fuentes, jerarquización de ideas, *retroyección histórica* y algunas otras, se mostraron menos cómodas para los estudiantes. En un sentido académico es importante señalar que el curso 1103 de 2025 hizo parte del énfasis *campo de la cultura artística*, por lo mismo su alto grado de imaginación se evidencia en actividades relacionadas con medios audiovisuales, proposiciones factuales y producción de expresiones artísticas. Desde lo académico es importante mencionar que los estudiantes de grado 11 del IPN seleccionan una línea de investigación dentro de su énfasis, para el caso de 1103 existen las líneas de *literatura, artes visuales, música y corporal* como campos de investigación para presentar su proyecto de grado para acceder a grado.

Uno de los objetivos de la caracterización fue sondear la percepción que tenían los estudiantes de 1103 al respecto de la historia como materia escolar, para ello se pidió que quienes gustaran de la historia levantaran la mano, como resultado 5 personas de 26 elevaron la mano. Ante la situación se plantea a los estudiantes el siguiente interrogante: *¿les parece que la historia es importante o sirve de algo?* ante tales cuestionamientos se resalta:

“Uno de los más altos del salón, creo que se llama David respondió ¡SÍ! de forma enérgica, casi como si la pregunta fuera una obviedad. Comentó: es que, si uno no sabe que paso, no sabe porque pasan las cosas así... así como pasan ahorita... es como esa frase que dice un pueblo que no conoce su historia... la va repetir” (Camacho, 2025, entrada 6.)

David fue uno de los pocos en contestar la pregunta por voluntad propia, la mayoría de estudiantes permanecieron a la expectativa de otras respuestas o de que el profesor anunciara el final de las rondas de palabras, ante el silencio se señaló a una estudiante

“Sumercé ¿cómo se llama? pregunté... Sofía... bueno Sofía ¿usted qué piensa de la pregunta?... nada profe... pues... A mí me gusta la historia, me parece interesante ver videos sobre Egipto y los

dioses griegos y así. Y pues a uno le enseñan acá en el colegio sobre la colonización y eso es chévere, pero a veces es aburrido” (Camacho, 2025. Entrada 7)

En general el curso 1103 no considera la historia como algo inútil o sin importancia, no obstante, la mayoría no lo hace parte de sus intereses personales y en ocasiones la consideran aburrida, mecánica y repetitiva.

Otro propósito de la caracterización era develar algunos detalles actitudinales⁸ del curso 1103, así pues, el proceso de observación e implementación dejó ver que:

Ante la clase de ciencias sociales - especialmente el espacio de práctica pedagógica - el grupo 1103 osciló entre una actitud *positiva* y *neutra* a lo largo de las sesiones observadas e implementadas. Durante las 3 sesiones de observación y las dos primeras de implementación no hubo una reciprocidad entre practicante y estudiantes, lo que ocasionó que algunas actividades, instrucciones, proposiciones y explicaciones no fueron acogidas según se esperaba desde el plan de trabajo. Desde la sesión número 3 en adelante fue posible limar asperezas, hallar puntos de encuentro y conseguir un mejor ritmo de trabajo gracias a la actitud positiva de los estudiantes para con el espacio.

Respecto a las actitudes de los estudiantes para con las actividades propuestas hubo actitudes *flexibles*, *reactivas* y *proactivas*. Ante actividades de escritura, jerarquización y organización de ideas y desarrollo de matrices de análisis el grupo mostraba una falta de intereses y un ritmo de trabajo más bajo. En actividades donde se pedía a los estudiantes formular hipótesis y proponer argumentos desde su imaginación, experiencias o preconceitos el grupo mostró un buen ritmo de trabajo. En actividades donde se mezcló elementos metodológicos e históricos de la historia con expresiones artísticas el grupo mostró un ritmo de trabajo acelerado.

El espacio de práctica permitió observar en los estudiantes una fuerte presencia de actitudes *asertivas*, *colaborativas* y *permissivas* en el plano interpersonal. Las actitudes mencionadas corresponden a cómo los estudiantes se suelen relacionar en el espacio de aula y de clase entre ellos y con el docente. Así se puede decir que la presencia de personas ajenas a 1103 son recibidas con amabilidad y a su vez se les presta menor atención. Respecto a los individuos que hacen parte de la cotidianidad del grupo los estudiantes suelen ser atentos, empáticos y cordiales con sus aportes, comentarios, opiniones y emociones.

En síntesis, el curso 1103 se configura como un grupo heterogéneo en sus habilidades académicas y con alto grado de cohesión en sus dinámicas relacionales, con una marcada

⁸ Lo actitudinal referido desde las escalas de Valencia afectiva propuesta por la psicología social.

inclinación hacia formas de aprendizaje que privilegian la creación, la expresión artística y la formulación de ideas propias por encima de ejercicios analíticos tradicionales. Esta caracterización resulta determinante para el diseño e implementación de la propuesta pedagógica, pues evidencia la necesidad de plantear secuencias de aprendizaje que articulen el rigor conceptual propio del pensamiento histórico con mediaciones creativas que conecten con los intereses y fortalezas del grupo. La paradoja inicial -considerar la historia importante pero poco atractiva- constituye precisamente el desafío que esta investigación buscó atender.

2.5 Algunos apuntes sobre la enseñanza de la historia en relación con el tiempo y presente en el IPN

Al llegar al contexto educativo surgió la necesidad de indagar el papel que se le daba a la categoría de *tiempo, presente y quehacer histórico* desde la asignatura de Ciencias Sociales al interior del IPN, para ello se logró llevar a cabo una entrevista grupal abierta con 3 docentes del área y otras dos entrevistas cerradas vía WhatsApp. Los profesores entrevistados trabajaron durante el año 2025 en los grados 5, 6 y 9 por lo que un primer elemento de análisis era identificar si había alguna reciprocidad curricular entre las prácticas docentes a la hora de abordar algunas de las categorías, según lo expresado durante las entrevistas se puede inferir que las categorías de *tiempo, presente histórico y quehacer histórico* se consideran importantes para la enseñanza de la historia en el IPN y, tienen lugar en el currículo y la práctica docente, lugar que se pretende problematizar en este apartado.

La entrevista abierta se aplicó el día 24 de octubre del año 2025 a tres profesores de ciencias sociales del IPN, cabe subrayar que la entrevista se aplicó en la cafetería de la institución educativa en cuestión durante los 20 minutos de receso de los docentes previo al segundo bloque de clases. Se deduce que tal contexto redujo considerablemente el alcance de la entrevista, ya que, el tiempo para contestar fue limitado, los docentes contestaron con celeridad de cara a sus obligaciones laborales y las preguntas no se enviaron con anticipación por lo que no hubo preparación por lo que fue una entrevista en frío. Esta primera entrevista contó con las siguientes preguntas: (1) ¿Qué lugar le da usted a la categoría de tiempo en la enseñanza de la historia? (2) ¿Ha enseñado durante sus clases elementos teóricos que tengan que ver con el tiempo? y (3) ¿Qué lugar tiene el presente histórico durante su ejercicio docente?

Ante la pregunta número 1 todos los docentes señalaron que el tiempo es una categoría fundamental para la enseñanza de la historia. Resaltan en particular la importancia de que los

estudiantes desarrollen la capacidad de ubicarse temporalmente. Según explicaron, en las clases de historia se emplean diversos recursos - como líneas de tiempo, periódicos, infografías y otros materiales - con el propósito de que los estudiantes puedan asociar fenómenos, hechos y estructuras a determinadas temporalidades. Asimismo, estos insumos permiten que los educandos sean conscientes de la duración de los procesos históricos y del tiempo que separa unos acontecimientos, fenómenos o estructuras de otros.

En vista de que el formato de entrevista fue abierto, el entrevistador en algunos momentos tuvo la oportunidad de intervenir y redirigir las preguntas y respuestas, ante la primera pregunta hubo la sospecha de que la pregunta no había sido lo suficientemente clara, por lo que se comunicó lo siguiente: “ me gustaría saber si alguno de ustedes ha trabajado dentro de sus clases algún elemento teórico del tiempo, como.... no se... el concepto de *tiempo histórico*, las diferentes formas del tiempo... el tiempo lineal, como espiral, fractal... etc” (Camacho, Comunicación propia, 2025, 5:38) Tras la aclaración el profesor de quinto de primaria agregó una experiencia y por lo mismo otro elemento de análisis al juego, su respuesta fue la siguiente:

“Si... en quinto yo trabajo con periodos de tiempo muy grandes porque les enseñé edades geológicas... una de las actividades que hice alguna vez fue ponerlos a recortar papelitos circulares de diferente tamaño y color... cada papelito representaba una cantidad de tiempo y la idea es que ellos dimensionaran a cuánto corresponde cada temporalidad” (Camilo, Comunicación propia, 2025)

Las respuestas a las dos anteriores permitieron inferir que: (1) la categoría de tiempo en el IPN no es trabajada desde un aspecto teórico en la asignatura de Ciencias Sociales por lo menos no en los grado 5, 6 y 11; (2) si bien los profesores concuerdan en la importancia del *tiempo* para enseñar historia, el tiempo se trabaja más desde ejercicios prácticos que priorizan la ubicación y medición temporal de los estudiantes, es decir, hace cuanto ocurrió un objeto x, cuánto duró y la dimensión de ese objeto según escalas temporales (grandes, muy grandes, pequeñas, muy pequeñas); (3) se hipotetiza que el tiempo como concepto teórico no juega un papel fundamental en los planes de estudio de la asignatura de ciencias sociales en el IPN; (4) cuando se trata el *tiempo* con más profundidad se suele enseñar una perspectiva más absoluta que relativa, relacionada con las medidas y unidades temporales universales.

Sobre la tercera pregunta ¿qué lugar le da al presente en su práctica docente? Todos los profesores coincidieron en la importancia del presente para la enseñanza de la historia. Por un lado se mencionó la posibilidad de usar los intereses personales de los estudiantes como una forma de

acceder a una dimensión del presente desde la historia, por tal razón, la profesora de grado sexto mencionó que: “yo trato siempre de pensar los ejercicios y los trabajos desde los intereses de ellos, porque si no... entonces miro que temas les llama la atención y desde allí empezamos a abordar temas del pasado” (Diana, Comunicación propia, 2025, 14:16) Por otro lado el profesor de noveno grado mencionó tener mayor facilidad para acceder a ejercicios vinculados al presente histórico, puesto que

“En grado noveno se aborda parte de la historia del siglo XX... entonces es más cercano al tiempo histórico de los estudiantes... yo trabajo mucho desde noticias, trato de traer noticias nacionales e internacionales, hacer análisis de esos documentos y después relacionarlos con el pasado... Por ejemplo, qué mejor manera que tratar temas como la doctrina Monroe desde lo que está pasando ahorita en Estados Unidos” (Comunicación propia, 2025, 19:38)

De las respuestas obtenidas a la tercera pregunta se señala que: (1) el presente es concebido como un nivel temporal para la enseñanza de la historia escolar ya que es un puente entre el contexto cotidiano y los intereses personales de los estudiantes; (2) el presente está al servicio de enseñar procesos históricos del pasado; (3) entre más cercano sea el pasado al ahora – temporalmente hablando - es más sencillo partir del presente para enseñar historia. Tras la aplicación de la entrevista se concluyó que las respuestas obtenidas daban un primer esbozo del lugar del *tiempo y el presente* en la enseñanza de la historia en el IPN, no obstante, por lo abierto de las preguntas los docentes decidieron contestar desde un lugar personal de su práctica docente, por lo que, el lugar del *tiempo y presente* desde el currículo institucional no pudo ser indagado. Al igual la entrevista se formuló desde conceptos muy amplios, por lo cual, cada docente seleccionó un aspecto arbitrario del *tiempo y el presente* para dar contestación a la pregunta.

En consecuencia, se planteó una segunda entrevista, aplicada al profesor Mauricio Serna, docente de ciencias sociales de grado undécimo del IPN. Este insumo trató de corregir las limitaciones presentadas en la primera entrevista, las correcciones aplicadas correspondieron al espacio de la aplicación y la cantidad de preguntas y la redacción de las mismas. En esa medida, la aplicación del insumo se realizó vía WhatsApp con la intención de que el docente pudiera reflexionar las preguntas con anticipación y pudieran responder cuando tuvieran la disposición de hacerlo. Sin más preámbulo las interrogantes planteadas fueron las siguientes:

1. ¿Qué lugar tiene la categoría o concepto de tiempo desde las Ciencias Sociales en el plan curricular del IPN?
2. ¿Qué lugar le da a la categoría de tiempo en la enseñanza de la historia?
3. ¿Ha enseñado durante sus clases elementos teóricos que tengan que ver con el tiempo? (Elementos como estratos temporales, niveles del tiempo, tipos de tiempo, tiempo histórico, formas del tiempo, etc.) si la respuesta a esta pregunta es si ¿cómo lo ha hecho? Si la respuesta es no, ¿considera importante enseñar teoría sobre el tiempo o sobre la historia durante las clases de ciencias sociales?
4. ¿Qué lugar le da sumerge al pensamiento histórico en su ejercicio docente?
5. ¿Ha enseñado en algún momento procedimientos, operaciones o ejercicios propios del quehacer histórico a sus estudiantes? Si la respuesta es sí ¿cómo lo ha hecho? Si la respuesta es no, ¿considera que es importante enseñar elementos metodológicos propios de la disciplina de la historia al interior del aula? (Elementos como interpretación y contraste de fuentes, producción de explicaciones históricas, recolección de información, análisis de entrevistas, etc.)
6. ¿Si tuviera la oportunidad de cambiarle algo a la enseñanza de la historia o las ciencias sociales en conjunto, que cambiaría?
7. ¿Qué lugar tiene el presente histórico durante su ejercicio docente? Si lo ha trabajado de alguna manera ¿cómo lo ha hecho?

Este insumo logró saldar varias limitaciones con respecto a la entrevista grupal y contribuyó con nuevos datos para los análisis algunos de ellos fueron:

1. La respuesta del docente a la primera pregunta enuncia de manera explícita la *perspectiva temporal* y el *tiempo histórico* como formas para integrar el concepto de tiempo en la enseñanza de la Ciencias Sociales. Se menciona también consideraciones sobre un enfoque de tiempo integral y en espiral conforme los lineamientos del MEN para las ciencias sociales y se menciona los debates dados al interior del cuerpo docente sobre la posibilidad de ampliar el concepto de tiempo desde otras disciplinas como la física.
2. La respuesta del docente a la segunda pregunta mostró una comprensión del tiempo “como lugar central del pensamiento histórico” (Serna, M, Comunicación propia, 2025. 0:50) y como fundamento que permite no solo organizar contenidos sino hacer un nexo entre el pasado, presente y futuro. Dicho eso, el profesor menciona que en algún momento tuvo la oportunidad de trabajar elementos teóricos del tiempo (en otro colegio que no fue el IPN)

con grado sexto, algunos de los elementos trabajados por el profesor fueron: tiempo histórico, duración, cambio, continuidad, tiempo estructural, tipos de tiempo y formas de tiempo (circular y paralelo)

3. Sobre la cuarta pregunta el profesor hizo énfasis en que el *pensamiento histórico* es prioridad institucional a la hora de organizar las secuencias didácticas, el contenido y en general todo lo relacionado con las clases de ciencias económicas, ciencias políticas e historia. Mencionó que el *pensamiento histórico* se trabaja sobre todo desde la interpretación del pasado y la contextualización de diferentes temporalidades históricas con el objetivo de que los estudiantes sean capaces de comprender rupturas, continuidades y duraciones.
4. La respuesta a la quinta pregunta es congruente con lo aseverado anteriormente. El docente menciona como desde las materias de ciencias sociales en la media se trabaja el contraste de fuentes, textos e imágenes, a su vez se diferencian los tipos de fuentes y se contextualiza a la fuente misma igual que su autor. En suma, se resalta la transición de lectura e interpretación a la formulación de problemas históricos y se rescata las transcripciones, entrevistas, análisis de discursos, revisión de archivo, salidas de campo y diarios de campo desarrollados en el énfasis crítico social del IPN y en especial en el seminario de proyecto de énfasis.
5. Acerca de la sexta pregunta el profesor enuncia “definitivamente el acartonamiento que ha generado la escuela tradicional en el aula, tratamos de hacerlo, particularmente en el énfasis social y crítico, tratamos de salir del aula... ese sería mi punto para cambiar en la enseñanza de las ciencias sociales” (Serna, M, Comunicación propia, 2025)
6. Por último, el profesor Mauricio menciona que el *presente histórico* es la base para vincular al estudiante con la materia de ciencias sociales en especial la historia, puesto que, el presente (presente entendido desde la historia reciente) permite usar la experiencias de los estudiantes y modelar sentidos estudiantiles entorno la historia. Lo que respecta al *presente histórico* en el ámbito práctico, se ha integrado según palabras del docente desde proyectos de aula donde los estudiantes han tenido la posibilidad de realizar entrevistas a fuentes vivas, contrastar noticias y apoyar cuestionamientos históricos desde el análisis de las redes sociales.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque y diseño metodológico de la investigación

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo descrito por Quecedo & Castaño 2002, puesto que, este trabajo produce datos descriptivos basados en una experiencia que supone: (1) un proceso inductivo donde se parte de datos, experiencias, conceptos o teorías preconcebidas y que se aplican o evalúan durante el trabajo de campo; (2) que cada una de las fases investigativas se anclan a un contexto específico y a una población, de tal forma, la investigación se flexibiliza para responder a las necesidades del entorno y las personas; (3) la investigación cualitativa responde a un paradigma humano del conocimiento, por tanto el investigador tiene por deber acercarse a la realidad de la comunidad con la que trabaja, nutrirse de las formas, saberes y perspectivas de las personas con las que trabaja y ante todo soltar cualquier predisposición o prejuicio que incida en el proceso de investigación.

Diferente de las investigaciones cuantitativas que priman la construcción de modelos o leyes, las investigaciones de carácter cualitativo priorizan la construcción de significados o interpretaciones a partir de datos recolectados. De tal forma la investigación cualitativa requiere de procesos de comprensión diferentes de los estudios cuantitativos, Erickson (1986) la *preconcepción, comprensión actual e interpretación* como componentes esenciales de “un proceso a través del cual en cada nuevo conocimiento el intérprete sobrepasa los límites de sus propias preconcepciones y elabora un nuevo horizonte de interpretación” (Quecedo & Castaño, 2002, p. 13) El proceso anterior se formaliza en las siguientes fases:

1. *La definición del estudio* - hace parte de esta fase el marco teórico, los propósitos y cuestiones de la investigación, la definición de los criterios de la investigación y la selección de la población.
2. *Recogida de datos* - hace parte de esta fase la diagramación, la observación participante, los sistemas de registro y el análisis de documentos.
3. *Análisis e interpretación de datos* - hace parte de esta fase los análisis de datos, las conclusiones y la verificación de las conclusiones.

Tomando como base lo anterior se construyó el cronograma de trabajo de la presente investigación y se expone a continuación:

Tabla 1. Cronograma de trabajo basado en la investigación cualitativa de Quecedo & Castaño (2002)

| Fases | Momentos de la investigación | Duración | Herramientas e insumos metodológicos |
|------------------------------------|--|----------|---|
| Definición del problema estudio | <p>E anteproyecto comprende la construcción de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • planteamiento de la pregunta y los objetivos de la investigación. • justificación • antecedentes teóricos y metodológicos • metodología | 6 meses | <p>Matriz de fuentes Macro estructuras Mapas conceptuales Taxonomía de Bloom</p> |
| Recogida de datos | <p>La Observación e implementación Comprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • primeros acercamientos a la comunidad educativa. • empalme docente titular con el practicante • diseño y ajuste de sesiones de clase • caracterización de la comunidad educativa • ejecutar las planeaciones de clases • recolectar documentos • evaluar el proceso de manera conjunta | 6 meses | <p>Diario de campo Entrevistas Fichas - análisis de fuentes Partitura IA de producción y edición de audio Audition Dispositivos de grabación.</p> |
| Análisis e interpretación de datos | <p>La sistematización y conclusión Comprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ordenar y analizar los insumos recolectados durante la práctica. • evaluar los alcances de la práctica desde los objetivos • construir las conclusiones de la investigación | 3 meses | <p>Google Drive Canva AI (Claude) Matrices de análisis</p> |

Nota. Elaboración propia. 2025

Por cuanto el cronograma de trabajo permite evidenciar que esta investigación se desarrolla en el campo educativo el enfoque de investigación-acción pedagógica (Elliot, 1993; Carr y Kemmis, 1988) es adecuado para complementar la metodología cuantitativa. Este enfoque surge en contraposición a modelos positivistas donde investigadores externos estudian la educación como si fuera un laboratorio, en ese orden, el docente se posiciona como productor de conocimiento. Lawrence Stenhouse (1975) propuso la figura del "profesor como investigador", argumentando que los docentes no deben limitarse a implementar currículos diseñados externamente, sino que deben ser capaces de investigar su propia práctica, problematizar y transformarla.

Por lo mismo el practicante no tuvo un rol pasivo en la presente investigación, por el contrario, el diseño, implementación, observación y reflexión crítica funcionó desde el inicio en una doble vía, tanto en el rol de investigador que escribe, reformula, lee, propone y concluye desde su espacios de estudio, como el rol de docente que ajusta, diseña, desarrolla y evalúa su práctica pedagógica desde el ojo investigador. Lo dicho, remite a la conceptualización que hacen Carr y Kemmis (1988) sobre la investigación-acción pedagógica como un proceso cíclico espiral donde el docente: (1) planifica o diseña estrategias con el objetivo de transformar un problema identificado, (2) implementa sus diseños y los pone a prueba; (3) observa las fortalezas y desventajas de su plan y; (4) reflexiona sobre las falencias que tuvo su diseño y cómo ajustarlo. Para dar cuenta de cómo se materializa lo anterior en el proceso investigativo se presenta algunos ciclos de la práctica pedagógica en relación a la conceptualización Carr y Kemmis por medio del siguiente cuadro:

Tabla 2. Ciclos primera parte de la práctica pedagógica

| <i>ciclos</i> | <i>Planificación</i> | <i>Implementación</i> | <i>Observación</i> | <i>Reflexión</i> |
|----------------|--|--|--|---|
| ciclo 1 | Sesiones 1-2 diseñadas con actividad lúdica "lanzas pelotas" para explorar percepciones del tiempo | Implementación fallida: estudiantes desmotivados, priorizan trabajo de matemáticas, rechazo a la actividad propuesta | Diario de campo registra falta de interés, tensión con el grupo y desconexión entre la propuesta del practicante y las necesidades del curso | Necesidad de repensar la relación pedagógica con el grupo antes de continuar. No se puede avanzar sin establecer confianza y acuerdos básicos |

| | | | | | |
|----------------|--|-----|--|---|---|
| ciclo 2 | Sesión rediseñada: dedicada a explicar el proyecto completo, objetivos y consultar disposición del grupo para continuar | 3 | Estudiantes acogen el proyecto tras comprenderlo, se organizan grupos focales de 3-5 integrantes por afinidad | Se observa cambio de actitud significativo, apertura al diálogo, disposición para trabajar, interés en el producto final | Ajustar metodología: trabajar en grupos pequeños facilita la atención personalizada, reducir carga teórica inicial, priorizar explicaciones prácticas |
| ciclo 3 | Sesiones rediseñadas: ejercicio de historia contrafactual con operaciones de retroyección y proyección histórica | 4-5 | Implementación parcial: grupos tardan más de lo esperado, no terminan en clase, algunos no trabajan en casa, ausentismo afecta continuidad | Productos incompletos o entregados con retraso, dificultad conceptual para diferenciar fenómenos de acontecimientos, hipótesis poco desarrolladas | Necesidad de fortalecer trabajo con fuentes históricas y claridad conceptual antes de continuar. Los ejercicios abstractos resultan complejos sin bases previas |
| ciclo 4 | Sesión 6 ajustada: enfocada en trabajo con fuentes concretas (caracterización de objetos históricos de diferentes décadas) | | Mejor ritmo de trabajo, estudiantes más autónomos en la búsqueda de fuentes, menor necesidad de supervisión constante | Productos de mayor calidad, evidencia clara de indagación histórica (búsqueda en múltiples fuentes, formulación de preguntas, contextualización) | Confirmar que el trabajo con fuentes concretas y objetos tangibles funciona mejor que ejercicios abstractos. Lo concreto antes que lo abstracto |

Nota. Elaboración propia

3.2 Metodología y enfoque de enseñanza-aprendizaje: Imaginación y creación, facultades cognitivas para la enseñanza de la historia.

A modo personal, se concibe el arte como una extensión del ser humano en una creación material específica. La clave del concepto está en la expresión “extensión del ser humano”, metáfora que alude a los placeres, deseos, debilidades, ensoñaciones, confusiones, preguntas, respuestas y cualquier otra manifestación de nuestra sensibilidad ante el mundo. Por consiguiente, el arte es también un medio donde la facultad sensible y sensorial interviene: permite conocer y crear sentidos colectivos del mundo dispuestos en símbolos, signos y textos. Todo lo anterior, sumado al contexto educativo en el que se desarrolla la presente investigación (contexto abordado

más adelante), sirvió de sustento para concluir que: (1) era importante seleccionar una metodología de enseñanza relacionada con los procesos creativos; (2) el arte es un elemento de personalización del conocimiento, por lo cual convenía tenerlo en cuenta a la hora de elegir un enfoque de aprendizaje; y (3) para el grado 1103 del IPN resulta fundamental emplear metodologías más cercanas a ejercicios participativos y autónomos.

En coherencia con estas consideraciones teóricas y metodológicas, antes de la implementación el profesor Mauricio - docente del IPN a cargo de Ciencias Sociales en grado 11- postuló al curso 1103 como el más adecuado para desarrollar este proyecto, dado que sus estudiantes hacen parte del énfasis en Educación Artística, circunstancia provechosa para la faceta musical planteada en el trabajo. En suma, la observación y las primeras sesiones de clase dejaron entrever un bajo nivel de atención y disposición frente a las clases magistrales; en cambio, se evidenció una mejor recepción en aquellas actividades donde los y las estudiantes debían recurrir a su imaginación, conocimiento y experiencia para crear productos específicos. Dada la situación investigativa y el contexto educativo el método Waldorf y el enfoque del aprendizaje creativo son los dos cuerpos teóricos seleccionados para orientar la práctica pedagógica.

El método Waldorf se originó en 1919 por el filósofo y pedagogo Rudolf Steiner, el pensador austríaco influido por la Antroposofía concibe la educación desde un enfoque integral es decir donde se vela por el cuerpo, el alma y el espíritu. Su postura pedagógica se puso en práctica por primera vez cuando le encargaron la creación de una escuela para los hijos de los trabajadores de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria en Stuttgart. El éxito del método Waldorf fue tal que con rapidez se replicó en otras escuelas de Alemania y llegó a otros países de Europa. Para la presente práctica Waldorf es una metodología ideal, ya que, el aprendizaje y la enseñanza se mueven alrededor de la imaginación, creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes (Clive Millar, 2014).

Por tal razón el rol docente no es el de cuidador, vigilante o fuente de conocimiento, en cambio, el profesor es más dialogante y guía, su trabajo consiste en facilitar y orientar procesos, contenidos, actividades y proyectos anclados al conocimiento y desarrollo integral del estudiante (Mazzone. 1999). Tales ideas encajan a la perfección con un curso donde las artes son transversales, la creatividad se ejercita constantemente y la expresión es una cualidad de los educandos. En adición la propuesta prioriza una enseñanza de la historia basada en el quehacer histórico, el tiempo histórico del presente y la experiencia histórica de los estudiantes por tal razón

una metodología de enseñanza como se plantea en el método Waldorf es crucial por el rol activo y autónomo de quien se forma en la escuela.

Por su parte el aprendizaje creativo surge durante el siglo XX como contra respuesta a los enfoques pedagógicos tradicionales que velaban por la memorización, la repetición y la moralización. Autores constructivistas como Dewey, Gardner, Guilford, Montessori, etc., dieron forma a lo que se reconoce como el enfoque del aprendizaje creativo, puesto que, sus ideas del aprendizaje activo, interesado, personalizado, autónomo y curioso fueron la base para formular la creatividad como eje principal de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El enfoque del aprendizaje creativo consiste en la personalización del conocimiento y la representación del conocimiento propio en productos bien sea académicos o artísticos.

En esa medida, el enfoque es ideal para el curso 1103 del IPN porque los y las estudiantes del curso sienten más comodidad en procesos que demanden imaginar, proponer, representar y trabajar en equipo. El aprendizaje creativo también supone ejercitar capacidades tales como interpretar, relacionar, argumentar, analizar, expresar y representar, cualidades indispensables en el quehacer histórico y en la producción de conocimiento en general. Finalmente, la vocación artística del curso permite que el aprendizaje creativo sea una posibilidad para formular sentidos históricos sobre experiencias cotidianas *presentes* de los y las estudiantes tales como la muerte, el amor, la desilusión, el absurdo, la sorpresa y muchas otras.

3.3 La nueva historia: enseñar la historia desde el quehacer histórico.

Bien se mencionó en el momento de justificación, este ejercicio académico parte de la *preconcepción*⁹ de la enseñanza de la historia desde el quehacer histórico, lo anterior involucra que las unidades planeación, las secuencias didácticas, la recolección de información, el análisis de datos y las reflexiones finales se obtienen bajo el lente epistemológico y metodológico de enfoques de enseñanza como *La nueva historia* o *Enseñar historia como una disciplina*. Ambos enfoques priorizan el *pensamiento histórico* al enseñar la historia en la escuela, por lo mismo, existen una serie de insumos que permiten: (1) caracterizar el pensamiento histórico; (2) evaluar el nivel de pensamiento histórico de los estudiantes; (3) crear modelos, secuencias o guías para

⁹ Término usado por Quecedo & Castaño (2002) para referirse a los soportes teóricos, ideas preconcebidas o modelos de donde parte la investigación inductiva.

fortalecer el pensamiento histórico. En ese orden este fragmento del marco metodológico se propone exponer y explicar algunos elementos metodológicos que se usan en esta investigación.

Para empezar, sabemos que se empieza la enseñanza de la historia escolar desde el quehacer histórico, pero ¿cuáles son los criterios que orientan ese quehacer histórico? Ante el cuestionamiento se trae a colación los procesos cognitivos expuestos por Wineburg (2001). El estadounidense propuso la *contextualización*, la *corroboración*, el *sourcing* y el *close reading* como procesos cognitivos lógicos entrelazados que pertenecen al pensamiento del profesional en historia. Por ende, enseñar historia como historiador debe cumplir las tareas de situar documentos y testimonios, contrastar múltiples fuentes, evaluar el origen y el propósito de una fuente y, leer de manera cuidadosa y crítica los textos históricos, teniendo en cuenta silencios, lenguajes y omisiones. Con base en lo anterior las actividades planeadas y ejecutadas durante la práctica pedagógica se anclan a poner en práctica estos 4 procesos cognitivos a medida que se plantean, explican, se dialogan y se experimentan los *6 conceptos estructurantes de la historia*.

En *The Big Six Historical Thinking Concepts* Seixas & Morton (2013) postula 6 grandes preguntas que dan pie a los 6 grandes conceptos de la historia. Su idea era desarrollar un marco conceptual influyente con el cual enseñar desde el *pensamiento histórico*, por lo mismo, orientó todos los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia escolar a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo decidimos lo que es importante recordar del pasado? los investigadores determinan que es por su grado de significancia factores como su impacto, la duración o la presencia de ese algo en el presente.
- ¿Cómo sabemos lo que sabemos sobre el pasado? Por supuesto aquí intervienen las fuentes de todo orden y tipología y, a su vez, interpretaciones, lecturas y usos de los vestigios del pasado.
- ¿Cómo podemos hacer sentido del complejo uso de la historia? Acata de forma directa las abstracciones que hacemos del flujo temporal, es decir, cómo se identifica, lee y nombra las sincronías, diacronías, aceleraciones, desaceleraciones, continuidades, rupturas y demás consideraciones acerca del *tiempo histórico*.
- ¿Por qué ocurrieron los eventos históricos y cuáles fueron sus efectos? Esta pregunta se enmarca en categorías como multicausalidad, interconexiones o cruces, largas, medianas y cortas duraciones, contingencias, condiciones de posibilidad, etc.

- ¿Cómo podemos comprender mejor las motivaciones y creencias de los actores del pasado? El cuestionamiento se orienta a la *empatía histórica* y las perspectivas.
- ¿Cómo debemos responder éticamente al pasado? Los investigadores mencionan que esta dimensión ética del pasado se relaciona con aplicaciones como la reparación o la responsabilidad histórica, la justicia transicional y la memoria y el olvido.

Desarrollar estos cuestionamiento durante la práctica pedagógica deberían según Seixas & Morton incidir en el desarrollo de competencias del pensamiento histórico - también denominadas capacidades cognitivas transferibles por la *Nueva Historia* - tales como: el pensamiento causal complejo (multicausalidad, contingencia, condiciones de posibilidad), la conciencia temporal (cambio y continuidad, duraciones, anacronismo), empatía histórica (comprender a los actores del pasado en sus propios términos, sin juzgarlos con valores del presente), análisis de perspectivas (reconocer que diferentes actores experimentan los mismos eventos de maneras distintas) y usos de evidencias (distinguir entre fuentes primarias y secundarias, evaluar confiabilidad, construir argumentos basados en evidencias).

Según todo lo abordado en este apartado, desarrollar el *pensamiento histórico* es una tarea notable, ya no solo por la cantidad de pasos, procesos, capacidades o habilidades que involucra, hay que agregarle también el contexto educativo descrito durante la justificación. Por lo mismo, se parte acá de la *preconcepción* del conocimiento personalizado como posibilidad de enseñanza y se propone la experiencia histórica y los intereses de los estudiantes como fundamento para definir qué objetos de estudio orientarán la práctica docente. Ante esa decisión metodológica la enseñanza de la historia enlazada al *presente histórico* de los estudiantes es una posibilidad potente en el papel, en consecuencia, se usa algunas categorías de la *historia del tiempo presente* rescatadas por Aróstegui (2004) como criterios para orientar lo metodológico. A continuación, una tabla que cruza todo lo anterior:

Tabla 3. Conceptos del tiempo histórico del presente usados para la implementación

| Categoría | ¿Para que se usa? | Competencias que desarrolla | Preguntas a las que se acerca |
|----------------------------------|--|---|---|
| Coetaneidad (Presente histórico) | - Reconocer diferencias entre actores pasados y presentes. | Empatía histórica Análisis de perspectivas | ¿Qué pasado recuerdo? ¿Qué pasado me interesa? |

| | | | |
|-------------------------------------|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Posicionarse como sujeto histórico en tensión con otros sujetos. - Recordar elementos de la memoria social e individual propia y ajena. - Encontrarse con el otro. - Problematizar contextos cercanos | <p>Conciencia Temporal</p> <p>Uso de evidencias</p> | <p>¿Que me interesa del presente y por que?</p> <p>¿Qué recuerdan los demás?</p> <p>¿Por qué recuerdan diferente?</p> <p>¿Qué recuerdan de forma similar?</p> <p>¿Qué experiencias y memorias tengo en común con los demás?</p> |
| Campo de Experiencia (retroyeccion) | <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer su experiencia histórica. - Explorar memorias y olvidos. - Constituirse como dueño de su historia. - Referenciar tensiones históricas propias. | <p>Conciencia Temporal</p> <p>Uso de evidencias</p> <p>Empatía histórica</p> | <p>¿por qué recuerdo lo que recuerdo y olvido lo que olvido?</p> <p>¿Para qué me sirve la historia?</p> <p>¿Hago parte de la historia?</p> <p>¿Que de mi presente es digno de un análisis histórico?</p> |
| Horizonte de Expectativa | <ul style="list-style-type: none"> - Imaginar el futuro. - Reconocer deseos, miedos e ilusiones. - Problematizar las consecuencias de lo que pasa alrededor. - Dar un sentido al presente. | <p>Empatía histórica</p> <p>Análisis de perspectivas</p> <p>Conciencia Temporal</p> <p>Pensamiento causal complejo</p> | <p>¿El futuro está a mi alcance?</p> <p>¿Puedo predecir lo que pasará según lo que viva?</p> <p>¿Puedo o podemos producir el futuro?</p> |

Nota. Elaboración propia

3.4 Momentos importantes del trabajo

3.4.1 Orientarse con el otro: intereses, vivencias y perspectivas comunes.

Durante el segundo semestre del año 2018 tanto Jorge como yo entrábamos a la Universidad Pedagógica Nacional como estudiantes de semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Yo quien recién salía del colegio tenía 17 años en aquel entonces, Jorge quien ya había cursado dos carreras en la Universidad Distrital tenía 23 años. La Universidad que nos recibió era una institución entrada en crisis financiera, aquel semestre las clases ordinarias se vieron pausadas por el Paro nacional estudiantil del 2018. Tras unos meses de compartir salones ambos entablamos diálogo por primera vez y desde de allí Jorge se convirtió en un hermano de otra madre para mí.

Empezamos a compartir escenarios sociales, académicos y de movilización con mayor frecuencia, espacios y tiempos que fueron fortaleciendo una amistad poco a poco. Un día cualquiera, tras pasar un día completo con quien fuera mi pareja en ese momento, la noche me cogió “mal parqueado” en Kennedy, hecho muy frecuente por aquel entonces. Tal situación no me preocupaba porque había adquirido un hábito igual de frecuente, hacer visita nocturna en la casa de mi amigo. Patio Bonito me acogió en innumerables ocasiones, pero aquella vez fue diferente, no solo estaba Jorge, también estaba Adrián. Yo ya sabía que Jorge le hacía a la guitarra de vez en cuando, pero nunca había tenido la oportunidad de escucharlo, si Adrián no hubiera estado jodiendo con la guitarra aquella vez quizás Jorge nunca hubiera desenfundando el instrumento. Entre las canciones de YouTube y los rifts que interpretaba Adrián se dio el momento de escuchar a Jorge. Se acomodó en una silla rimax amplia color verde, puso la pierna derecha cruzada sobre la izquierda y empezó a tocar *serenata diurna* de Silvio Rodríguez (1975). El tipo se veía experto, concentrado, ido entre los pasos de los dos marcando las secuencias de la melodía, yo solo podía observar y escuchar maravillado.

Acto seguido le dije que tocaba chimba y comenté tener una guitarra desde los 14 años que nunca había tocado por falta de habilidad. Jorge pudo dejar pasar el comentario, contrario a eso me enseñó otra canción, *Se que bebo Se que fumo* de Nicola Di Vari (1975) y tras su interpretación me ordenó con sutileza que tratara de imitar lo que había hecho. Tras una hora intentando logre tomar el ritmo y pasar de un acorde a otro de forma rudimentaria, el intento de canción sonaba destemplado pero distinguible de un ruido cualquiera, me llene de gozo al saber algo de habilidad en mis manos, la suficiente para intentar nuevamente aprender las canciones de Vicente que tanto había querido cantarle a mi viejo (abuelito). Un mes después la Pandemia del Covid-19 nos obligó al confinamiento, en medio de la pandemia y lo que creo fue mi único contagio de COVID, aproveche horas y horas de encierro para practicar en la guitarra que tenía desde niño.

Tras la pandemia pude reencontrarme con la universidad de la cual me había ausentado durante dos años. Semestres después de retomar actividades presenciales Jorge y yo, quienes habíamos decidido hacer el trabajo de grado de manera conjunta, inscribimos el seminario de Investigación Educativa y Pedagógica el primer semestre del año 2023, espacio académico obligatorio previo a la selección de línea de investigación para formular nuestro trabajo de grado. Un semestre antes ya teníamos debates sobre la categoría principal a trabajar durante mínimo 2 años, en lo que no había debate alguno era en los intereses particulares que nos unían, la música, la movilización social y la pandemia. Entre dudas y balances, entre la interculturalidad y la historia encontramos otro interés en común, la *historia del tiempo presente* ambos habíamos tenido la oportunidad de conocer dicho enfoque un semestre antes en el seminario de problemas actuales del mundo.

3.4.2 Rastrear, leer y comprender.

Tras acordar lo que queríamos trabajar, pusimos manos a la obra en la construcción de una matriz documental, en ella se buscó sintetizar y organizar fuentes relacionadas con las categorías de historia del presente, tiempo histórico, presente histórico y enseñanza de la historia con la música, en total se ingresaron 30 documentos de los cuales se extrajo lo siguiente: (1) referencia bibliográfica, (2) tipo de documento, (3) lugar de publicación, (4) año, (5) título, (6) reseña, (7) palabras clave, (8) link, (9) relevancia del documento en la investigación y (10) relación documental (diálogo entre fuentes). El insumo de la matriz documental facilitó la construcción del estado del arte de la investigación, allí se dispuso algunas definiciones de las categorías rastreadas previamente y se enunciaron algunos elementos metodológicos usados por los autores consultados.

Por situaciones de la vida, en este punto del trabajo quien fuera mi compañero decidió salir de la universidad, en adelante, todos los insumos, técnicas, procedimientos y enfoques tuvieron que pensarse de forma individual.

Posterior a la construcción del estado del arte hubo que complejizar la literalidad de los conceptos, categorías e ideas. No basta con saber lo que se ha dicho o significan ciertas cosas, es necesario interpelar, comprender las diferentes posturas al respecto, depurar los elementos teóricos con menor rango de adaptación, análisis o uso y seleccionar los cuerpos teóricos que gocen de mayor potencialidad filosófica, representativa y pedagógica. En consecuencia, muchas de las fuentes seleccionadas para la matriz y el estado del arte fueron eliminadas, hubo que rastrear y leer fuentes más cercanas no solo a las categorías sino a los problemas abordados, los espacios situados, las experiencias comunes, etc. Esa nueva búsqueda propicio igual que rupturas diálogos

emergentes entre perspectivas diversas y preconcepciones propias respecto a la enseñanza de la historia, el tiempo histórico del presente, el potencial pedagógico de la música, los lenguajes comunes entre la música y la historia y otros tantos cuestionamientos. Todo lo anterior fue un cúmulo de operaciones ejecutadas con el fin de construir un tercer insumo para el trabajo de grado, los antecedentes. Los antecedentes constan de una parte disciplinar donde se complejiza la categoría de *tiempo histórico del presente*, por consiguiente, el grueso categórico fue desmembrado para tratar el *tiempo*, *tiempo histórico*, *presente* y *presente histórico* como sus componentes primordiales. La otra parte de los antecedentes presenta estudios referentes a la relación entre historia y música e indaga elementos básicos del campo musical con la intención de encontrar lenguajes comunes entre la música y el tiempo histórico.

3.4.3 El tiempo histórico del presente y la música, lenguajes comunes para mediar el aula.

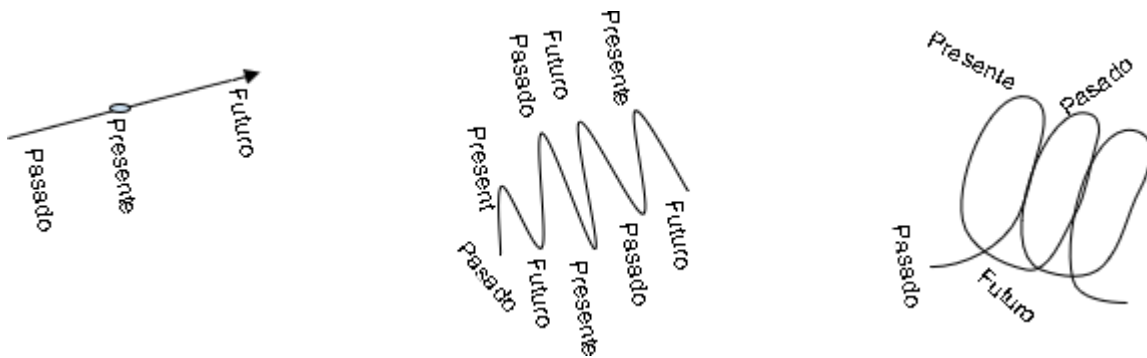
Pensar la práctica pedagógica es una de las mayores responsabilidades de maestros que ejercen en el sector educativo. Parte del ejercicio metacognitivo consiste en crear sistemas de representación capaces de *codificar*¹⁰ signos o símbolos complejos en mediaciones sencillas. Justo esa idea fue una de las más atendidas por este trabajo ¿Cómo llevar al aula escolar del grado 1103 del Instituto Pedagógico Nacional, el quehacer histórico desde el enfoque del tiempo histórico del presente? Uno de los componentes importantes para allegarse a la cuestión fue las mediciones. Este trabajo pretendió desde un inicio trabajar la música no como un recurso didáctico cualquiera, sino como un elemento transversal a la práctica pedagógica, por eso mismo, igual que el *tiempo histórico del presente* tendría un lugar especial en el momento de implementación. No se podía llevar la música porque, había que primero entender y justificar por qué usarla el aula, algunas ideas al respecto se especificaron dentro de los antecedentes, no obstante, la revisión de la literatura referente a lo musical en relación con lo histórico evidenció un uso de la música limitado a: (1) análisis discursivo de la lírica musical (2) relacionar aspectos culturales, políticos, espaciales e históricos con aspectos biográficos del autor o aspectos de composición de un género musical particular y; (3) ejercicios de interpretación de fuentes siendo la música la principal fuente.

En esa medida este trabajo trató de pensar el uso de la música en el nivel compositivo y creativo ¿Como suena el *tiempo histórico del presente*? ¿Puede hacerse una composición musical que dé cuenta de una conciencia temporal sobre el *presente histórico*? Ambas preguntas fueron

¹⁰ Categoría usada por Stuart Hall (1973) para referirse al proceso por el cual hay un cruce de lenguajes y una producción de nuevos signos y significantes

punto de partida para pensar y proponer un ejercicio de relación profunda entre la música y el tiempo histórico del presente. Luego de un tiempo echando cabeza se encontró la base que une el arte musical con la categoría histórica, *el tiempo*. Siendo el tiempo el objeto de estudio de la historia y, a su vez, el elemento regente de la música, por consiguiente, se exploraron las formas de representación del tiempo en una y otra disciplina. A continuación, algunos elementos gráficos:

Figura 4. Maneras de representar gráficamente el tiempo histórico



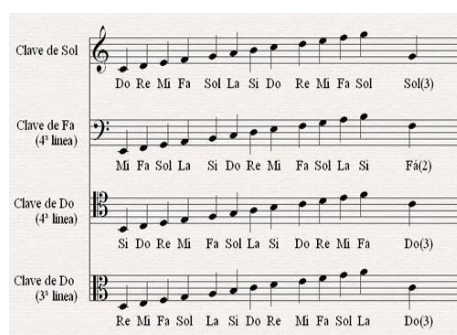
Nota: elaboración propia. 2025

Figura 5. Símbolos musicales

| | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|----------|
| Redonda | → | ○ | → | → | → | 1 Unidad |
| Blanca | → | ◐ | → | → | → | 1/2 |
| Negra | → | ◑ | → | ↗ | → | 1/4 |
| Corchea | → | ◒ | → | ↘ | → | 1/8 |
| Semicorchea | → | ◓ | → | ↙ | → | 1/16 |
| Fusa | → | ◔ | → | ↖ | → | 1/32 |
| Semifusa | → | ◕ | → | ↗ | → | 1/64 |

Nota. Tomado de Aprobados. net

Figura 6. Claves en el pentagrama



Nota. Tomado de Oscrove.com. 2025

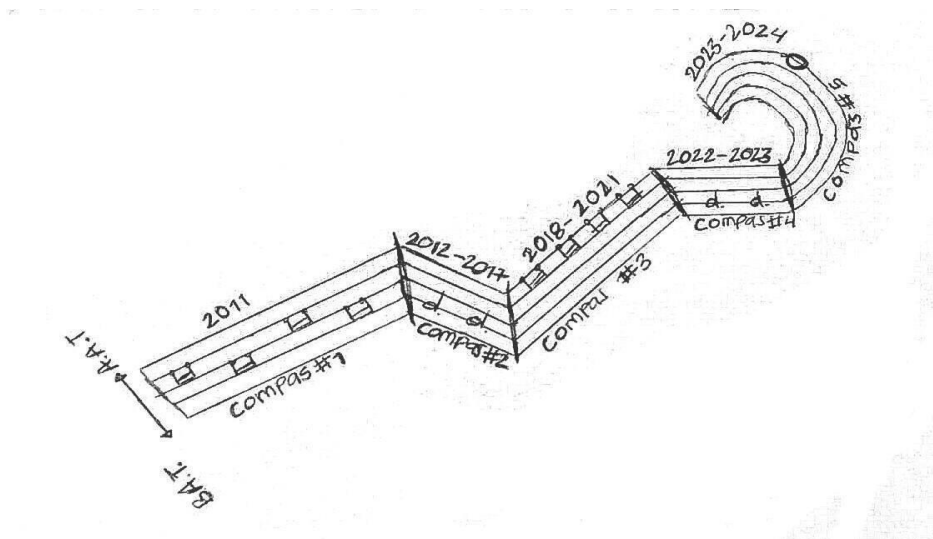
La *Figura 4* contiene algunas de las representaciones gráficas del *tiempo histórico* más populares en la disciplina de la historia. En primer lugar podemos ubicar una línea recta que va en sentido diagonal ascendente, parte del pasado, en su mitad se ubica el presente y concluye con el futuro, tal representación se corresponde con una postura clásica del tiempo histórico donde el transcurso de eventos, fenómenos y situaciones históricas acontecen en orden secuencial, lineal, progresivo y sincrónico, donde todos los niveles temporales se encuentran claramente delimitados y distanciados entre sí, tal representación es la traducción de un enfoque positivista donde el progreso y desarrollo humano era concebido como una superación de estadios de la estructura social que iba de lo teológico a lo científico. El segundo bosquejo consiste en una onda alargada compuesta de picos y valles donde se ubican los niveles temporales, tal representación rompe con la idea de un progreso lineal ascendente del tiempo histórico y la estructura social y, problematiza la idea positivista de una relación directa e ineludible entre el futuro y el desarrollo. Por último, encontramos la espiral Hegeliana que argumenta un tiempo histórico que no solo va hacia adelante sino que en ciertas circunstancias se retrotrae para continuar.

En la *figura 5* se aprecia el pentagrama, consecución de 5 líneas rectas horizontales ubicados perpendicularmente una sobre otra, el pentagrama a su vez se divide en compases, fragmentos del pentagrama donde se dispone una parte específica de una composición (estribillo, coro, cierre, solo, etc) visibles en lo gráfico gracias a una línea recta vertical que cruza los 5 renglones antes mencionados. La *figura 6* corresponde a algunos de los símbolos musicales más

usados en la escritura musical (partituras), tales figuras representan notas, secuencias o melodías, pero ante todo son marcadores temporales que se corresponden con un número de pulsos o golpes estimados. Al tiempo musical se lo denomina tempo y según la rapidez, velocidad, aceleración y desaceleración de uno o más sonidos en una composición se puede estimar un tempo diferente. Se distingue un tempo de otro por la frecuencia y duración de ciertos sonidos descritos en el espacio tiempo más importante de la música tradicional, la partitura.

Las tres figuras expuestas son muestra de la caracterización, uso y comprensión del concepto *tiempo*, si bien, a primera vista todas las representaciones de la historia y la música parecen disímiles el ejercicio de pensar la relación profunda arrojó elementos graficables en una y otra representación. La duración por ejemplo se puede graficar en la partitura según la cantidad de pentagramas y compases que se destinen para una composición, al tiempo la duración de un tiempo histórico determinado se puede graficar en la historia según la periodización temporal que se estudia o analiza. La aceleración temporal se puede graficar en lo musical con los símbolos y el tempo musical, en la historia se podría graficar según el número de eventos o cambios en una línea del tiempo, o el número de espirales u ondas que se dibujan. La diacronía y la sincronía se representan en la música por medio de repetición de armonías y melodías, consecución y progresión de notas o la polirritmia, el tiempo histórico la sincronía y diacronía se pueden graficar con figuras líneas o curvas uniformes o por el contrario líneas y curvas disímiles y sin equidistancia. A continuación, una gráfica referente a lo anterior:

Figura 7. Partitura del Fenómeno histórico de la movilización social entre 2011 - 2024, experiencia histórica y percepción temporal personal.



Convenciones
B.A.T - Baja Aceleración Temporal
A.A.T - Alta Aceleración Temporal

Nota. Elaboración propia. 2024

La *figura 7* busca combinar elementos de las representaciones gráficas del tiempo en la música y la historia, en esa medida, se logra apreciar una suerte de micro partitura donde se expresa la vivencia histórica y temporal del fenómeno de la movilización social en una escala individual. De la pieza gráfica es importante entender varios componentes

En primer lugar el conjunto de líneas que conforman el pentagrama representan el tiempo, así pues, dicho tiempo tiene momentos donde las líneas son diagonales ascendentes que significa una aceleración histórica y temporal, un espacio donde las líneas son rectas decrecientes que significa desaceleración histórica y temporal, pedazos donde el pentagrama es lineal horizontal en sentido izquierda derecha que significa una velocidad uniforme en el transcurrir del tiempo histórico personal y por último espacios donde el pentagrama se curva hacia atrás que significa una temporalidad regresiva en tanto se desentiende levemente del fenómeno histórico en cuestión. En segundo lugar, la micro partitura también contiene en su interior símbolos musicales, cada uno de ellos expresa un número de golpes en un compás determinado, entre más golpes en la composición el patrón rítmico será acelerado, de tal forma encontramos compases como el número 1 y 3 donde distinguimos 8 semicorcheas es decir un total de 128 golpes que hacen alusión a un experiencia histórica y temporal acelerada (de muchas vivencias, acontecimientos, sucesos situaciones históricas) en relación a la movilización social, diferente de compases como el número 2 y 5 que tienen dos y un golpe respectivamente.

En tercera instancia es importante considerar sobre qué línea está cada una de las letras, los sonidos más agudos de la composición se encuentran en la primera línea y en la quinta los sonidos más graves. Los graves y agudos se vinculan con la aceleración temporal por la frecuencia de onda, para explicar lo anterior sin complicación alguna se puede apelar a la imagen mental de una cuerda de guitarra. Para que una cuerda emita un sonido es necesario una fuerza que temple la cuerda y otra fuerza que la accione, cuando se afina una guitarra se puede notar que entre más se temple la cuerda el sonido tiende a ser más grave y el temblor es menor cuando se pulsa la cuerda, se observa ondas largas y de baja altura, diferente a las cuerdas con menor temple que tiemblan más al pulsarse por ende se ve un mayor número de ondas por lo corto de su amplitud y lo alto y bajo de sus crestas y valles. En ese orden, los símbolos musicales que se ubican en las

primeras cuerdas representan una alta aceleración temporal e histórica ya que tienen mayor frecuencia. La consideración final es la división de la micro partitura, cada línea horizontal en la gráfica separa un compás de otro y un período temporal específico. Conforme a eso habita en la *figura 7* otro elemento base del tiempo, la duración, siendo cada compás un momento de la composición, pero también una corta duración del fenómeno histórico y, los compases en conjunto siendo una composición musical que traduce una larga duración histórica.

Además de la relación gráfica entre las disciplinas también fue posible encontrar similitudes conceptuales, a continuación, una matriz de relación conceptual:

Tabla 4. Relación conceptual entre propiedades del sonido y categorías historiográficas

| Concepto Musical | Concepto histórico | Relación |
|--|--|--|
| Altura - indica si un sonido es agudo o grave | Aceleración histórica - refiere a un tiempo histórico donde hay gran cantidad de sucesos, fenómenos o situaciones históricas que propician cambios. | Entre más agudo es un sonido mayor frecuencia de onda, es decir que un tiempo histórico acelerado podría expresarse con sonidos agudos y menos acelerado con graves |
| Timbre - corresponde a la identidad de un sonido. | Condiciones de posibilidad - son factores materiales y estructurales causales y consecutivos de un evento, suceso o fenómeno histórico. | Que un violín suene diferente de otro violín es posible gracias a los materiales, técnicas y estructuras que se usaron para fabricar dicho instrumento, de igual forma que un fenómeno, suceso o evento histórico pase depende de los factores económicos, políticos, sociales, espaciales o culturales que lo propician. |
| Intensidad - es el volumen de un sonido | Memoria social - son los recuerdos u olvidos acordados por un grupo social entorno a una vivencia histórica concreta. | El volumen en una composición musical varía según la intención de toda una pieza o de un fragmento específico en una canción. De igual forma el grado de memoria u olvido con el que se trata un suceso o fenómeno histórico también depende de intereses particulares. Una forma de unir los conceptos sería: Mayor volumen = Recuerdo |

| | | |
|---|---|---|
| | | Menor volumen = Olvido |
| Reverberación - efecto físico donde la onda sonora rebota o se propaga en un medio para generar uno o más sonidos. | Resonancia histórica - concepto acuñado por algunos historiadores para hablar de las incidencias que tiene un suceso, evento o fenómeno histórico en diferentes lugares y en diferentes escalas. | La reverberación y la resonancia histórica funcionan de maneras similares, una onda o un objeto histórico se propagan por un medio, espacio y temporalidad y generan un efecto mayor o menor según las intensidades o las condiciones de posibilidad. |
| Duración - tiempo que dura un sonido. | Duración histórica - temporalidad o periodicidad donde se ubica un fenómeno o suceso histórico | En ambos conceptos se habla de la permanencia de algo en un tiempo medible. |
| Melodía - secuencia de notas o sonidos que distinguen una composición de otra. | Entelequia - sistema de creencias, valores o discursos propios de un grupo poblacional específico. | Tanto la melodía como la entelequia son diferenciadores. Fenómenos o sucesos históricos ocurren en contextos sociales heterogéneos, llenos de ideologías o prejuicios en pugna. En una composición una melodía podría ser capaz de expresar una entelequia específica o retratar acuerdos y desacuerdos entre entelequias de un mismo tiempo histórico. |
| Ritmo - el ritmo indica cada cuanto suena un sonido. | Velocidad temporal - es una percepción social y psicológica del tiempo que consiste en experimentar lo temporal más rápido o más lento | el ritmo de una composición fácilmente puede expresar la velocidad con la que se mueve el tiempo histórico en determinada periodicidad |
| Armonía - combinación y modulación entre la melodía y los demás sonidos que acompañan una pieza | Cruces - término propio del enfoque de la historia cruzada, significa los puntos, elementos, componentes, causas, efectos, etc, compartidos por varios lugares de manera sincrónica y diacrónica y a niveles multiescalares. | Para que una composición sea placentera al oído es necesario empalmar todos los sonidos de forma armónica, cada sonido posee una intensidad, timbre, amplitud y duración particular, en el caso de la historia un fenómeno histórico la magnitud de un fenómeno histórico se estima conforme |

| | | |
|--|--|--|
| | | la escala temporal y espacial que abarca el fenómeno, para medir ello es necesario prestar atención a particularidades, similitudes, nexos, sincronía y diacronías entre historia locales, regionales en incluso globales. |
|--|--|--|

Nota. Elaboración propia. 2025

Los ejercicios anteriores son una forma subjetiva de relacionar contenidos de dos disciplinas con el único propósito de pensar en mediaciones didácticas suficientemente ricas para llevar al aula en procesos de enseñanza aprendizaje de largo aliento.

3.4.4 Observar el contexto educativo un percance en el camino

Tras la salida de mi excompañero de trabajo hubo mes y medio de desconexión con la investigación, el segundo nivel de proyecto pedagógico se usa normalmente para seleccionar el contexto educativo donde se implementará la propuesta, no obstante, no fue posible concretar un espacio para empezar la observación de aula. Al iniciar el tercer nivel de proyecto el IPN, Mauricio Serna docente de Ciencias sociales de grado 11 en el IPN, John William Castro profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y asesor de esta investigación y Marlene Sánchez profesora y coordinadora de la línea en Enseñanza de la Historia de la UPN propiciaron un espacio de práctica. Por temas de tiempo la observación debía de ser acelerada, se plantearon 3 sesiones de observación del espacio educativo de la cuales se lograron concretar dos por temas de eventos institucionales.

Durante las primeras dos sesiones enfoqué la observación en caracterizar el curso y distinguir algunos aspectos relacionales entre estudiantes y profesor, reconocer los intereses individuales en el grupo, su ritmo de trabajo, las percepciones que tenían respecto a la historia, el uso de su tiempo, su nivel de análisis y argumentación. Cada elemento, recuerdo, observación o reflexión respecto al entorno educativo se consolidó en un diario de campo de orden narrativo, parte de él, se expone más adelante en el capítulo dedicado a la implementación de la propuesta.

Las entrevistas a docentes del área de ciencias sociales fue otro insumo aplicado en función de la caracterización institucional. Dicho instrumento se pensó para recoger información respecto al trato pedagógico y disciplinar que recibe el quehacer histórico, el *tiempo* y el tiempo *histórico* desde el área de Ciencias Sociales en el Instituto Pedagógico Nacional. La información recolectada favorece análisis relacionados con la percepción docente acerca de contenidos, enfoques históricos

y metodologías de aula desarrolladas en la enseñanza de la historia escolar dentro del contexto educativo del IPN.

3.4.5 Llegar al aula para repensar el camino

Esta parte de la investigación corresponde a las fases 3 y 4, *implementación y sistematización y conclusión* respectivamente presentadas en el *cronograma de trabajo*. Antes de continuar con la explicación de estas dos fases se aclara que lo expuesto en este espacio metodológico se delimita a nombrar algunos procesos y recursos metodológicos usados en las fases, ya que, en el capítulo 3 y 4 se abordará a detalle los percances, logros, posibilidades, análisis, resultados, conclusiones y demás relacionadas con la práctica pedagógica y el balance final del trabajo.

Dicho lo anterior, para llevar a cabo la fase número 3 fue necesario:

- Seleccionar un enfoque de enseñanza - aprendizaje.
- Definir secuencias lógicas para orientar las sesiones para ello se utilizó un mapa conceptual.
- Planear las sesiones de clase en matrices de planeación.
- Elegir los contenidos que se llevarán al aula.
- Exponer en un cuadro sinóptico los ejercicios cognitivos, capacidades y operaciones a trabajar durante la práctica.
- Construir recursos y rúbricas de evaluación y coevaluación de la práctica.

La fase 4 necesito de:

- Digitalizar con tap scanner los ejercicios y actividades hechas por los estudiantes.
- Analizar y evaluar los productos de la práctica por medio de matrices de análisis, cuadros comparativos, síntesis y mapas conceptuales.
- Identificar y argumentar como el balance final de la práctica se relaciona con la pregunta problema y los objetivos formulados en la presente investigación.

4. ANTECEDENTES

4.1 Antecedentes teóricos

El tiempo histórico del presente es una categoría de estudio no propuesta formalmente por algún académico, su construcción proviene de aportes teóricos de Koselleck¹¹, Arostegui¹², Braudel¹³ Torres¹⁴ Fazio¹⁵ y otros tantos. De allí se enhebran elementos con el objetivo de hacer zoom a la configuración de nociones y percepciones del tiempo. A su vez, la categoría se denomina de esa manera como pretexto para implementar ejercicios de análisis históricos al interior del aula que comprenden: la temporalidad subjetiva, social e histórica del estudiante, el relacionamiento intergeneracional que conforma la *coetaneidad*, la proyección del tiempo futuro que pueden hacer los educandos con base en su *Campo de Experiencia* y *Horizonte de Expectativa*, caracterizaciones del régimen histórico en el que se encuentran y demás elementos.

Partiendo de allí, es inherente explicar de manera detallada qué es y qué comprende el *tiempo histórico del presente* con el fin de dimensionar su potencialidad para la educación histórica. La forma más sencilla de explicarlo es abstrayendo componentes de la categoría, siendo el *tiempo*, *tiempo histórico*, *el presente* y *el presente histórico* sus fundamentos.

Conceptualizar y tipificar el *tiempo* es lo primero. Para la mayoría el *tiempo* es un conjunto de unidades que dan un valor numérico a la duración de algo en el espacio bien sea una acción o cambio en el mundo material. Tal conceptualización la debemos a la postura Newtoniana del *tiempo absoluto*, una magnitud lineal progresiva de iguales parámetros en cualquier rincón del universo que se mueve de un antes, al ahora y al después. Si pensamos el *tiempo* fuera de la preconcepción estándar cabe la reflexión del *tiempo* como objeto no material enlazado a la existencia de los seres vivos e inanimados. Dicho así, el *tiempo* es más que una magnitud cuantificable, es también una suerte de espíritu que contenemos y nos contiene en el mundo.

Isaac Newton tomó la Tierra como sistema de referencia para pensar el *tiempo*. En su modelo los fenómenos físicos observables, medibles y verificables ocurren en un medio donde la gravedad constante garantiza la invariabilidad temporal. Siglos más tarde, la física amplió su horizonte y comenzó a formular teorías desde sistemas de referencia más vastos que la Tierra

¹¹ Koselleck, Reinhart. *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Editorial Paidós, 1993.

¹² Arostegui, José Luis de. *La historia del tiempo vivido*. Barcelona: Editorial Crítica, 2002.

¹³ Braudel, Fernand. *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Madrid: Ediciones Tecnos, 1990.

¹⁴ Torres, Fernando. *Vista de Tiempo Histórico. Una promesa de aceleración*. 2018.

¹⁵ Fazio, Hugo. *Historia del tiempo presente*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2016.

misma. Entre ellas se destacan las teorías especial y general de la relatividad, desarrolladas por Einstein. A diferencia de Newton, Einstein concibió el tiempo como una dimensión inseparable del espacio, cuya medida depende tanto de la velocidad del observador como de las condiciones gravitatorias del entorno. En el universo, estas condiciones no son uniformes, puesto que, la fuerza de gravedad varía según la masa y la densidad de los cuerpos celestes. Así, un reloj situado en la superficie de Júpiter - donde la gravedad es mucho mayor - marcaría el paso del tiempo de forma distinta a uno ubicado en Marte. Esta diferencia ilustra cómo el tiempo deja de ser una magnitud absoluta para convertirse en una relación dependiente del punto de observación.

Einstein también formuló la idea de un universo dinámico donde los planetas, al igual que el Sol, se encuentran en constante movimiento a través del espacio. Comprender esta idea puede ser más fácil si la imaginamos como una escena de persecución cinematográfica, en la cual, el Sol avanza como vehículo principal, mientras los planetas orbitan y lo siguen en su trayecto, variando su aceleración y trayectoria según la fuerza gravitatoria que los atrae. Desde esta perspectiva, el tiempo deja de ser una medida fija y universal para convertirse en una experiencia relativa, moldeada por el movimiento y la gravedad.

El trabajo de Einstein fue más que un giro conceptual, marcó un punto de inflexión en la historia de la ciencia, pues la dinámica científica clásica que concebía al investigador como un observador externo y neutral respecto a su objeto de estudio. La relatividad, demostró que la comprensión del espacio-tiempo depende del observador y sistema de referencia desde el cual se estudia, por consiguiente, el acto de conocer está asociado irremediamente a las condiciones de posibilidad del científico. Tal ruptura metodológica incidió en el pensamiento del siglo XX, las reflexiones sobre lo temporal son reflejo de ello en especial aquellas que trascendieron de la conceptualización o tipificación del *tiempo*. Físicos, filósofos y, en menor medida historiadores, trataron de robustecer la comprensión del *tiempo* al cualificar su naturaleza, situación que suscitó - y suscita aún - álgidos debates. La discusión se mueve por dos premisas fundamentales: ¿El ser humano dota de cualidades al tiempo o el tiempo tiene características propias e irrefutables?

De ambas premisas se desprenden diversos tratamientos y hubo tres que resaltaron. El primero afirma el *tiempo* como magnitud independiente de la existencia humana, es decir hubo *tiempo* antes del raciocinio antropológico acerca de lo que era el *tiempo* y seguirá habiendo *tiempo* después de una posible extinción de la especie humana. El segundo tratamiento afirma el *tiempo* como una representación de la experiencia temporal humana, es decir, la formas cómo funciona, sus cualidades y conceptualizaciones dependen exclusivamente de los alcances de observación,

percepción y racionalización de nosotros como especie, el fenómeno al que denominamos *tiempo* podría ser diferente desde un sistema de referencia no humano. Finalmente, el tercer tratamiento se ubica en un punto medio, argumenta que los seres humanos dotan de signos y símbolos arbitrarios al fenómeno perceptible reconocido como tiempo, a su vez, considera que las representaciones contienen algo de imparcialidad porque el tiempo se muestra y ocurre de determinadas maneras en la realidad. En vista de lo anterior, la percepción temporal social variable cobró fuerza en la reflexión del *tiempo*, hecho que pluralizó la categoría, es decir, se empezó a hablar de tiempos. Al respecto Arostegui (2004) hace una revisión bibliográfica y se topa con los siguientes *tiempos*

El primero denominado tiempo físico, universal o cosmológico, tratado por la filosofía y las ciencias naturales, guarda relación con las medidas universales usadas para dimensionar, medir e incluso controlar el *movimiento y cambio*, el día y noche, la juventud y vejez, el verano e invierno y, muchos otros fenómenos cronometrados en segundos, minutos, horas, días, meses, años, etc. El tiempo psíquico o antropológico es el segundo, corresponde a la percepción temporal individual en ocasiones ajena a las medidas numéricas del tiempo, ya que, ciertas situaciones de la vida hacen de la experiencia temporal una instantánea inconsciencia (dormir, estar enamorado, tener miedo, etc.), allí el paso del tiempo se siente más lento o rápido según sea el ánimo.

De tercero el tiempo social, aquí se baraja una idea extraña en la enunciación, pero de fácil ejemplificación. La idea de una percepción temporal grupal ¿cómo se explica? sencillo, pensemos la navidad como un acuerdo social acerca del uso del tiempo en determinada época, salvo casos excepcionales, la mayoría de las personas asocian diciembre al éxodo del año, una víspera de celebración, un cierre de ciclo y apertura de otro, por ende, es un mes en el que la mayoría busca compartir con los suyos entre regalos, comida y tiempo. La mayoría comparte ritos como esperar la medianoche el 24 y el 31, prender velas el 7 o hacer asado el 25, este conjunto de usos e ideas temporales son ejemplo del *tiempo social*.

Finalmente, Aróstegui (2002) aborda el último tipo de tiempo - el más complejo de todos- el *tiempo histórico*. Conviene hacer énfasis en esta temporalidad, pues la presente investigación adquiere sentido cuando el tiempo es dotado de historia y la conciencia temporal-histórica orienta los procedimientos, las operaciones, las hipótesis y las proposiciones propias del quehacer historiográfico. El tiempo histórico constituye una categoría fundamental para la disciplina, ya que permite responder a la pregunta ¿cuál es el objeto de estudio de la historia? Los clásicos como Ranke (1958) responderían que son los hechos del pasado tal como sucedieron; los hermenéuticos como Bloch (1931), dirían que es la historicidad o las estructuras en las largas duraciones según

Braudel (1949); los críticos sociales, como Hobsbawm (1997), apelarían a los procesos de cambio social y las condiciones de posibilidad en las que se impone una hegemonía o emerge una revolución; mientras autores posmodernos, como White (1973), explorarían cuestionamientos sobre cómo se construyen los relatos del pasado.

Koselleck contestó la misma pregunta sin el interés explícito en tal cuestionamiento, en *Futuro pasado* afirma que “La historia no tiene un único objeto, sino que se constituye a partir de la tensión entre la experiencia de los hombres y sus expectativas de futuro. En esa tensión se configura el tiempo histórico” (1979. p. 23). Si bien los objetos de estudio en la historia son diversos hay una regla general que debe seguir cualquier investigación histórica y es delimitar una temporalidad para abordar el tema que se va a estudiar. Ubicar un trabajo en una temporalidad específica hace por consiguiente que las fuentes históricas consultadas, las interpretaciones que se hagan y las hipótesis propuestas deban corresponderse con un *tiempo histórico* específico, por ende, no es descabellado afirmar que el objeto de estudio de la historia son *los tiempos históricos* de la humanidad.

El *tiempo histórico* es más que el objeto de estudio de la Historia, para Arostegui “El tiempo histórico es una categoría de la conciencia humana del cambio. Es el tiempo en cuanto está vivido, experimentado y pensado por los hombres en sociedad.” (1995, p.93) tal definición es ampliada por el historiador español años después (2004) cuando entiende el *tiempo histórico* como una intersección de todos los tipos de tiempo, partes del tiempo físico, psíquico y social es recogido en las fuentes que usan para construir la narrativa de un *tiempo histórico* específico. Para Michel de Certeau (1985) el *tiempo histórico* es una mediación simbólica que hace el historiador entre el pasado y el presente, el profesional postula un límite temporal arbitrario donde posiciona fenómenos, sucesos, intenciones, mentalidades, discursos y demás elementos “identificados” en las fuentes. Ricoeur (1987) posiciona el tiempo histórico como una mediación narrativa de la vivencia humana en un tiempo cósmico, en contraposición Koselleck (1979) afirma que el *tiempo histórico* no solo es el medio para hacer historia, sino que, la historia también pasa en un tiempo por el el tiempo está cargado de historia.

La revisión bibliográfica relacionada con la definición de *tiempo histórico* apunta dos corrientes de pensamiento, una que ve el *tiempo histórico* como una invención del historiador y otra que posiciona el *tiempo histórico* como una temporalidad perceptible en lo social y material. Ambas corrientes se valen de un sólido andamiaje argumentativo y optar por una u otra definición depende de los propósitos o intereses de cada uno. Independientemente de estas posiciones, es

innegable que la mayoría de las personas poseen cierto grado de conciencia histórica, pues la historia es *magistra vitae*, en su traducción al español, *maestra de vida* (Koselleck. 1979). Igual que la historia los seres humanos pensamos, actuamos y tomamos decisiones basados en experiencias pasadas, posibilidades presentes y consecuencias futuras, por lo mismo, algunos historiadores proponen la categoría de *sujeto histórico*, para hacer referencia a los seres humanos como individuos capaces de tomar decisiones con base en su *campo de experiencia y horizonte de expectativa*.

Al respecto Koselleck (1979) explica el *campo de experiencia y el horizonte de expectativa* (que son diferentes de acuerdo con la época y el espacio geográfico) para dar forma a su concepción de tiempo *histórico*. El *campo de experiencia (C.E)* es un lugar inmaterial donde residen memorias, saberes, ideas, valores e imaginarios de una persona. Por su parte, *el horizonte de expectativa (H.E)* es la facultad de razonar con sentido lógico sobre el devenir. Para Koselleck el *C.E* y *H.E* están en constante tensión y es justo en esa pugna donde habita el *tiempo histórico*, además según entre más lejano esté el *H.E* del *C.E* en un cuerpo social mayor posibilidad de *aceleración histórica*.

Para ejemplificar lo anterior, la fábula del pastorcito mentiroso funciona muy bien. Fontaine (1668) cuenta la historia de un niño que, por diversión, engañaba a los aldeanos gritando que un lobo atacaba a sus ovejas. Cuando el lobo apareció de verdad y pidió ayuda, nadie le creyó, y el animal devoró el rebaño. En un primer momento los aldeanos acuden al rescate del pastorcito probablemente porque dentro de su *C.E.* estaba el valor moral de la solidaridad y también el conocimiento de la presencia de lobos por la zona en que vivían, por lo cual al oír los primeros gritos del pastorcito su *H.E.* planteó la viabilidad de un ataque por parte del lobo y, a su vez, una posibilidad para ahuyentarlo. Tras las mentiras del pastorcito, se sumó al *C.E.* la memoria social de haber sido engañados varias veces por el niño, así que dentro de su *H.E.* proyectaron futuros auxilios como engaños infantiles. La decisión de no acudir al último grito es muestra de una *aceleración histórica*¹⁶ en tanto el *C.E.* sufre rápidas transformaciones y altera de manera abrupta las expectativas colectivas, por ende, surge un nuevo marco de interpretación del presente que de una u otra manera fue incongruente con la realidad material y desencadenó la aniquilación del rebaño tuvo lugar como hecho histórico fatal en la fábula.

Hasta el momento se ha acotado la importancia, la definición y algunos conceptos que se corresponden con el *T.H*, es hora de robustecer el desarrollo de la categoría y demarcar algunas

¹⁶ Según Koselleck (1979) Hay aceleración histórica cuando las transformaciones sociales, políticas o mentales ocurren tan rápido que el pasado deja de servir como guía del futuro.

de las cualidades que se le han atribuido. Empezar por aclarar que las cualidades propias del *tiempo histórico* - como se dijo con anterioridad de la naturaleza del tiempo - son tema de largas discusiones, en ese sentido lo que se expone a continuación son las características del *T.H.* más mencionadas en la literatura.

En primer lugar, se le da el atributo de irreversible al *tiempo histórico*. Aróstegui (2004), Koselleck (1979), Pages (1999), Trepát (1987) y Hartog (2003) son algunos de los autores argumentan cualidad bajo principio de que todo lo que pasó en el plano material del pasado no se puede remediar, yendo más lejos, todas las sensibilidades, percepciones y concepciones sociales producidas por un evento específico no se pueden modelar ni acercar tal y como fueron, tal idea es bien representada por Becquer cuando escribe:

“Volverán las oscuras golondrinas
en tu balcón sus nidos a colgar,
y otra vez con el ala a sus cristales
jugando llamarán.
Pero aquellas que el vuelo refrenaban
tu hermosura y mi dicha a contemplar,
aquellas que aprendieron nuestros nombres...
¡esas... no volverán!” (1959, p.95-96)

Por supuesto, la irreversibilidad expresada por Becquer y enunciada por los demás autores responde exclusivamente a una cognición temporal humana y difiere de otros modelos de análisis temporal, por ejemplo, en el mundo cuántico el tiempo podría llegar a ser reversible según los principios de la termodinámica, la reversibilidad depende de condiciones ideales para que un sistema desordenado por el principio de entropía vuelva a su forma original.

En segunda medida el *tiempo histórico* se propone indisoluble con el espacio, todo lo que acontece en un lugar tiene un *tiempo* y, todo *tiempo* se percibe en un espacio, respecto a la indisolubilidad hay poco debate. Los autores mencionados con anterioridad concuerdan en que el *tiempo histórico* posee la facultad de ser plural o múltiple, la idea se cimenta en que la experiencia temporal tiene dos niveles, el subjetivo y el social. La experiencia temporal individual está condicionada, entre otras cosas por, la sensibilidad, el espacio o los acontecimientos, por ende, existen múltiples fragmentos de tiempo guardados en la memoria individual de los *sujetos históricos*. A su vez, las experiencias temporales grupales construyen memorias colectivas en la medida que se compilan gran cantidad de memorias individuales y se encuentran patrones, continuidades y similitudes, no obstante, ciertos fenómenos o acontecimientos históricos pueden producir memorias sociales contrapuestas e innumerables narrativas históricas. La diversidad en

las experiencias temporales es el determinante para que exista una multiplicidad de *tiempos históricos*.

Aróstegui (2004) suma dos cualidades temporales a las tres más populares. La potestad acumulativa del *tiempo histórico*. El académico español sustenta que, las acciones del hombre como sujeto histórico contienen tiempo y se demarcan por fechas, lo que propicia “dimensiones del hombre como la experiencia, el recuerdo o el olvido, la reelaboración en la memoria, la expectativa, la intención o el deseo, que no se conciben sin su relación con el tiempo” (Arostegui, 2004), en consonancia, el tiempo está ligado “a la memoria y a la construcción del tiempo que es presente, posibilita y da sentido a la continuidad básica de las experiencias y sitúa al hombre en relación con la naturaleza y el entorno” (Arostegui, 2004, p.72). En segundo orden, señala que el *tiempo histórico* posee un carácter reflexivo por el valor consciente y diferencial que dan los sujetos al pasado, presente y futuro, en palabras de Arostegui “nada hay, pues, que esté sujeto al tiempo histórico sino los seres que son capaces de adquirir conciencia de ello y conciencia de su fin, que son capaces de reflexionar sobre sí mismos” (2004, p.73).

Maquetar la naturaleza del *tiempo histórico* sugiere un camino de muchos procesos, entre ellos cada una de las partes que en conjunto conforman la categoría. Koselleck entrega luces al respecto (1979), quien delibera el *tiempo histórico* como conjunto de capas o estratos superpuestos, interdependientes y simultáneos. Para Koselleck existen tres estratos temporales unos de corta (hechos inmediatos), otros de mediana (procesos estables) y finalmente unos de larga duración (tiempos profundos). Tales estratos temporales recuerdan lo teorizado por Braudel (1949) quien escribió trabajos históricos más allá de la observación y representación de acontecimientos y se refirió a estructuras perdurables en largas duraciones.

La duración temporal, de ninguna manera, se relaciona con un tiempo absoluto, por el contrario, corresponde a temporalidades psíquicas, sociales e históricas. Un tiempo absoluto implicaría una magnitud infinita e inmedible desde el devenir o el porvenir, mientras que las temporalidades relativas presentan inicios, nudos, desenlaces, continuidades, disparidades y sincronías, pues se definen a partir de la experiencia humana del tiempo. En este sentido, los niveles temporales del *pasado*, *presente* y *futuro* fueron construcciones conceptuales creadas por el ser humano para distinguir entre las vivencias ya concluidas, las presenciales y las proyectadas. El *pasado*, *presente* y *futuro* fueron objeto de estudio para la filosofía, la historia y la historiografía. La filosofía se dio a la tarea de delimitar conceptos, formas y características de cada nivel temporal siendo así que se ha dicho:

Aparentemente el pasado es un fragmento de tiempo inalcanzable, se diluye entre los dedos, nuestra relación con dicha temporalidad se somete a los vestigios que poseemos de él y a

las memorias guardadas. San Agustín decía “El pasado no existe ya, pero subsiste en el alma como memoria; solo allí habita, en el presente del espíritu.” (400 d.C), tal juicio de valor acerca del pasado parece contener algo de ruido, no existe el *pasado* y a su vez ¿el *pasado* existe en el espíritu presente? Derrida (1933) afila un poco el concepto del pasado al afirmar que “El pasado nunca pasa; regresa como espectro, como aquello que insiste sin ser presente” de modo que, ya no hay una incongruencia entre el estado ambiguo de la existencia del *pasado*, en otro sentido, entrega al *pasado* un papel opuesto e interconectado con el *presente*. Ricoeur (2000) implícitamente amplía la conexión planteada por Derrida al señalar el pasado como “una herida y una construcción de la memoria narrativa.” En ese orden, el *pasado* es en el *presente* como un campo de enunciados, Foucault (1969), una fuente de sentido común, (Arendt, 1961) o condición de posibilidad de la historia Kant (1781).

De su lado el presente es manifestado, en ocasiones, como un instante remoto de efímera duración, similar a la descripción aristotélica del *presente* como lo “que une el antes y el después; es límite, no parte del tiempo, sino su frontera viva.” (Aristóteles, 1995, p.162). No obstante, hubo quienes trascendieron la definición de frontera o momento, Spinoza por ejemplo concibió el *presente* como “la eternidad misma bajo cierta modalidad de la duración.” (2000, p.82), idea que funciona bien con posturas como las de Hartog (2003) o Bergson (1896) que conciben el *presente* como una temporalidad interpelada por componentes del *pasado* y el *futuro*.

El futuro, por su parte, representa la dimensión del porvenir posible, de la anticipación y la esperanza. No existe todavía, pero actúa sobre el presente en forma de expectativa, promesa o temor. Como explica Koselleck (1979), el futuro se abre como un “horizonte de expectativa” que delimita lo que los sujetos históricos consideran alcanzable o imaginable. Este horizonte, en permanente expansión o contracción, es el que marca las posibilidades de cambio social e histórico. En este sentido, el futuro no es sólo un “tiempo que vendrá”, sino una construcción simbólica y política que orienta las acciones del presente. Ricoeur (2000) resume esta tensión señalando que la historia es siempre “una dialéctica entre el recuerdo y la promesa”, donde la imaginación del porvenir renueva sin cesar el significado del pasado.

El *pasado*, *presente* y *futuro* adquieren alcanzan mayor densidad conceptual cuando se abastecen de cualidades históricas. Para efectos de la investigación en curso se hace hincapié en el *presente histórico* como categoría historiográfica desarrollada por Arostegui (2004) y Fazio (2010. 2018). El *presente histórico* es una categoría diferente del nivel temporal del *presente*, cuando se añade un atributo histórico a dicho nivel temporal automáticamente se cierne sobre él una duración que rompe, parcialmente, los límites con el pasado, el presente y el futuro.

Para Arostegui (2004) el *presente histórico* - definido también como la *historia vivida o ahora extendido* - se configura como una sensibilidad o preocupación vigente con una duración determinada - pero sin límites temporales específicos - por la tensión con el *pasado* y el *futuro*. Lo anterior es menos enredado de lo que parece, en realidad el *presente histórico* es el *tiempo* móvil y múltiple donde se ejerce el quehacer histórico a partir del criterio fundamental de la *coetaneidad*. Entiéndase por *coetaneidad* la simultaneidad temporal y espacial que comparten una *comunidad temporal* de diversa clase, etnia, género, sexo, etc. Un objeto de estudio hace parte del *presente histórico* en la medida que se halla un grado de *coetaneidad* importante, para ese menester, es necesario indagar varios componentes de lo que se denomina *coetáneo*.

La *coetaneidad* pende de *entelequias*¹⁷, *memorias sociales*¹⁸ y, *campos de experiencias y horizontes de expectativa* enhebrados en lo *intergeneracional*¹⁹. Como es habitual en este trabajo, los conceptos se ilustran mediante ejemplos que facilitan la comprensión teórica. La mayoría de personas en Colombia han visto alguna vez *Betty la Fea*, telenovela escrita por Fernando Gaitán que narra la historia de Beatriz Pinzón y su relación con Armando, marcada por las dinámicas laborales y personales en Ecomoda. A lo largo de 335 capítulos, Betty encarna la capacidad de sobreponerse al maltrato laboral, al estigma de la fealdad y a su condición de mujer de clase popular. La serie exhibe humillaciones, abusos de poder, violencias de género y acoso laboral —principalmente de Armando hacia Betty—, aminorados levemente después del cambio estético de Betty, finalmente el “amor” entre ambos se consolida y Beatriz asume la presidencia de Ecomoda.

Betty la fea tuvo masivo en Colombia y en muchos otros países porque encarna entelequias propias de nuestro tiempo: el amor romántico, el éxito profesional, el ascenso social, el imaginario de belleza, la figura irascible del hombre, la figura de mujer sometida y cuidadora y demás. Autoras como Leal (2014) y Antezana (2022) analizan las representaciones de la cotidianidad en las telenovelas latinoamericanas, encontrando una estrecha relación entre la realidad material y la ficción televisiva. Según sus estudios, las telenovelas logran mayor acogida cuando las audiencias se identifican con las experiencias de los personajes. En este sentido, las vivencias de Betty pudieron despertar en los espectadores emociones y recuerdos asociados a sus propias memorias

¹⁷ Concepto acuñado por Aróstegui (2004) para referirse al conjunto de valores y discursos comunes en una estructura social de determinado espacio temporal.

¹⁸ Memoria social como una dimensión del recuerdo humano caracterizada por experiencias, hechos y situaciones pasadas colectivas, en las cuales se puede hallar continuidades históricas y espaciales, que se narran, se historizan o se resignifican desde fines particulares del presente (Aróstegui. 2004)

¹⁹ Lo intergeneracional es un elemento sobre todo metodológico en la propuesta de Aróstegui (2004). Tiene que ver con las confluencias ideológicas, políticas, experienciales, morales, discursivas y demás; que comparten las generaciones habitantes de un espacio particular.

sociales sobre el abuso intrafamiliar, los maltratos laborales, las relaciones abusivas y otras situaciones cotidianas.

Betty la Fea surge de un *campo de experiencia* común, la cotidianidad latinoamericana. Su desenlace responde al *horizonte de expectativa* social promovido por el sistema capitalista, donde la realización personal se mide por el éxito económico y la conformación de una familia. Todo ello reproduce imaginarios y acuerdos sociales que instauran un modelo de vida transmitido de generación en generación. Así, la historia de Betty refleja la historia de muchas personas de distintos rangos etarios que comparten *entelequias*, *memorias*, vivencias y deseos de orden *intergeneracional*. De la misma manera que la serie televisiva es una expresión de *coetaneidad* y *presente histórico*, los objetos de estudio desde la postura metodológica de Aróstegui deben responder a *convergencias temporales* del tiempo social presente.

Ahora bien, Fazio se distancia ampliamente de Aróstegui cuando postula el *presente histórico* como un “período que caracteriza nuestra contemporaneidad y, de suyo, representa el intervalo temporal donde puede practicarse la historia del tiempo presente... Como todo período en el que es posible subdividir la historia, esté presente comporta algún tipo de frontera temporal que le es inherente” (2010, p.74). Fazio dispone el *presente histórico* como un fragmento de tiempo singular - es uno solo - que tiene inicio entre las coyunturas del final de la primera guerra mundial y la caída del muro de Berlín, su argumento es que a finales de los años 60 por el recrudescimiento de la guerra fría el mundo entró en un periodo de *mundialización*, diferente de décadas anteriores las naciones en vez de cercar sus fronteras se abrieron a la cooperación internacional lo que dio pie a que se creará un *presente del mundo*.

La singularización del *presente histórico* obliga al profesional que desea hacer historia desde el *presente* a encontrar nexos o cruces entre las experiencias temporales locales con las globales, si bien eso puede ser positivo para ciertos trabajos de historia por su objeto de estudio, lo cierto es que otros trabajos se pueden limitar dada que hay *historias vividas* que no se corresponden del todo con el *presente del mundo*. Tal limitación se atenúa cuando Fazio expone la categoría de *régimen histórico* - inspirada por demás en la de *régimen temporal* de Hartog (2003) - como “la expresión de un orden dominante de tiempo de acuerdo con la estructura sociocultural preponderante en un momento en cuestión” (2010, p.86), porque según él, existen *asimetrías temporales* que le dan plasticidad al *régimen temporal* y, por ende, es posible hablar de experiencias temporales más distanciadas del *presente del mundo*.

Más allá de lo limitante, Fazio entrega algunos elementos relacionados con el *presente histórico* que nutren la categoría y la reflexión metodológica y epistemológica de la historia del

tiempo *presente*. Dos de ellos, el *pasado* y *futuro presentes* enriquecen la premisa de duración del *presente* y la de interdependencia entre niveles temporales.

El *pasado presente*, según Fazio (2010), se comprende como aquel ayer superviviente en el hoy, un pasado activo que interviene en la modelación del tiempo del observador. Se puede hacer un símil entre el *pasado presente* y el tiempo verbal del *pasado continuó*, siendo que el segundo, es una forma de conjugar una oración donde se hace alusión a una acción no finiquitada en el pasado y vigente en el ahora, por ejemplo: yo he estado estudiando desde 2018 o yo estudio ciencias sociales hace 5 años.

Por su parte, el *futuro presente* pervive en el movimiento, en la transformación que constituye el ritmo de las cosas, un devenir que “arranca en un pasado presente, prosigue en un presente pasado, transita por el presente sin más, a secas, hasta que se sumerge en un futuro presente” (p.69). El *futuro presente* es un tiempo prefigurativo o pre consumido desde la racionalidad, es decir, es una disposición humana de lo próximo, por ejemplo, si vivo en Bogotá y no he hecho planes de salir de la ciudad, significa que mañana y toda la semana probablemente estaré en Bogotá.

El *presente histórico* del cual se encarga Arostegui (2004) y Fazio (2010) proviene de reflexiones epistemológicas situadas después de la segunda guerra mundial. Semejante *trauma histórico* propició que el pasado inmediato fuera una preocupación de la disciplina. En un ambiente de pugnas ideológicas, reorganizaciones territoriales, conformación de bloques económicos y demás coyunturas se originó el *giro historiográfico*.

El *giro historiográfico*, cuestionó la figura del historiador como un mero testigo del pasado para ubicarlo como agente activo en la construcción del conocimiento histórico. Michel de Certeau (1975) señaló que “toda operación historiográfica consiste en transformar el ‘acontecer’ en ‘discurso’” (p.73), en evidencia, el acto de escribir historia implica una selección, una organización y una interpretación de los hechos desde el *presente histórico* y las *condiciones de posibilidad* del profesional. En esta línea, Paul Ricoeur (1983) sostuvo que la escritura histórica no solo representa, sino que configura temporalmente el pasado mediante el relato, de modo que el historiador participa en la producción de sentido histórico. Así, la historia no es un espejo del pasado, sino una práctica discursiva situada, donde el sujeto historiador ocupa un papel decisivo en la mediación entre el pasado acontecido y el pasado narrado.

Otra de las grandes discusiones surgidas con el giro historiográfico se cimenta en los confines inalcanzables del pasado. Ricoeur (2000) advierte que las fuentes históricas no son huellas neutras, sino vestigios fragmentarios mediados por interpretaciones anteriores. Idea reforzada por Foucault (1969) al señalar que la historia opera sobre discontinuidades y silencios,

pues sólo podemos reconstruir lo que ha dejado rastro en los archivos. En consecuencia, la investigación histórica es una práctica limitada y situada, incapaz de reproducir el pasado en su totalidad, pero capaz de comprenderlo críticamente a través de los vestigios que persisten.

Ahora bien, el límite de las fuentes no reside exclusivamente en la cantidad o falta de ellas, sino también en los signos y símbolos dispuestos en ellas. Gadamer (1975) sostuvo que todo acto de comprensión está mediado por un *horizonte lingüístico* condicionante en el proceso de interpretación de fuentes. En ese orden, palabras, expresiones, dibujos, alusiones, menciones y demás, se disponen en las fuentes históricas con intención específica y desde un uso del lenguaje ajeno a los códigos lingüísticos del ahora. Tal premisa motivó a Jenkins a indicar que “la historia es, finalmente, una narración en el lenguaje, no una reconstrucción de lo real” (1991, p.34), postura que subraya la parcialidad inevitable del quehacer histórico, en consonancia con un lenguaje que no solo comunica sino dota de un sentido social y personal los relatos sobre el *pasado*.

El *giro lingüístico* planteado por White - para unos una postura contestataria y para otros etérea - amplía en parte los debates mencionados. El pasado no se presenta, se representa o eso era lo que pensaba Hayden White (1973), según el estadounidense el *pasado* es un entramado de acontecimientos dispersos discernidos por la historia desde la configuración narrativa del historiador, de este modo, no se accede al *pasado* en su estado puro. White analiza el trabajo académico de varios pensadores entre los cuales destacan Michelet, Ranke, Tocqueville, Marx o Nietzsche y concluye que cada uno crea su visión del pasado según una estructura narrativa dominante (trágica, cómica, romántica o satírica). De esta manera, el discurso histórico no se reduce a reflejar los hechos, sino dotar de coherencia y sentido lo ocurrido.

Las discusiones expuestas hasta ahora convergen en una idea fundamental, toda historia parte del *presente* porque es allí donde la historia se piensa, se narra y se produce. Michel de Certeau plantea que “La operación historiográfica consiste en transformar el acontecimiento pasado en relato desde el lugar del presente” (1975, p. 67) así pues, el historiador hace preguntas desde su experiencia vital y busca respuestas en tiempos anteriores a él. Ningún acontecimiento es histórico en sí mismo, se convierte en histórico cuando las preguntas del presente contornean del pasado. Walter Benjamín (1940) en sus *Tesis sobre la filosofía de la historia* afirmó que “articular históricamente lo pasado no significa conocerlo ‘tal como verdaderamente fue’, sino apoderarse de un recuerdo tal como relumbra en un instante de peligro” (Tesis VI). Esto significa que lo que se historiza depende de las urgencias, los conflictos y las sensibilidades del tiempo actual. Hartog (2003) denomina a este fenómeno el *régimen de historicidad presentista*: vivimos en una época donde el presente domina la percepción del tiempo.

4.2 Antecedentes metodológicos

Este segundo aparte de los antecedentes se acerca desde otra arista a la pregunta investigativa propuesta en un inicio, por cuanto, se averigua experiencias pedagógicas relacionadas con el quehacer histórico, el tiempo, tiempo presente, presente histórico, historia reciente, enseñanza de historia por medio de la música y la composición musical como una apuesta de enseñanza de la historia. De tal forma que estos antecedentes -denominados como *metodológicos*- se presentan en 2 subtítulos: (1) El quehacer histórico: experiencias pedagógicas enfocadas en el pensamiento histórico, (2) Tiempo y Presente, apuestas pedagógicas de enfocadas en el tiempo

4.2.1 El quehacer histórico: apuestas pedagógicas enfocadas en el pensamiento histórico.

Siguiendo el hilo de la justificación y el marco metodológico presentado en este trabajo se dará cuenta de experiencias de aula que se anclan a *la nueva historia* o que buscaron acercar la historia al estudiante desde el *quehacer histórico* en el aula. Tras esculcar diferentes navegadores, repositorios y sistemas de información académica se logró encontrar trabajos de diversos países, siendo E.E.U.U, España y Colombia los que más trabajos aportan a estos antecedentes. Decir que, la enseñanza de la historia desde un enfoque historiográfico tiene una tradición reflexiva de entre 40 y 30 años aproximadamente, no obstante, la aplicación de este enfoque curricular de la historia ha dependido, en mayor medida, de apuestas individuales efectuadas por investigadores y docentes.

Al iniciar un primer barrido sobre el tema en cuestión fue llamativo encontrar una gran cantidad de menciones a los trabajos académicos de investigadores internacionales – chilenos, españoles y angloparlantes – como Zárate María, Palma Claudio, Santisteban. A, Pagés. J, Plá. S, Seixas y Wineburg. En un ámbito local Soto Elvira, Herrera Martha y Tarazona Acevedo son autoras referenciadas en el campo de la didáctica de la historia. Conforme lo anterior, en este apartado se relata las experiencias educativas con las que los autores mencionados han trabajado el pensamiento histórico desde el *quehacer* de la disciplina, en suma, se rescatara algún que otro aspecto teórico y metodológico de las experiencias en cuestión con el propósito de encontrar hilos conductores para esta investigación.

Estos antecedentes metodológicos se escriben bajo un razonamiento deductivo, por lo cual, se abordan primero las experiencias pedagógicas de gran magnitud – que trabajaron con una mayor muestra poblacional - y después las apuestas que son de un carácter más particular. Por

consiguiente, *Benchmarks of Historical Thinking Project* (Seixas. P. 2008) es la primera experiencia a tener en cuenta en vista que es la única apuesta pedagógica basada en el pensamiento histórico que logró trascender de contextos educativos locales a planes curriculares de carácter provincial en Canadá. El proyecto fue impulsado por Seixas, la Fundación Storica y el Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica (CSHC) en el año 2006, de tal manera, la colaboración entre cada una de las partes desembocó en un simposio internacional que reunió académicos, pedagogos y profesores de historia de diferentes partes del mundo. Producto del encuentro se originó un marco conceptual de seis conceptos y una definición de “pensamiento histórico” que servirán como base para el desarrollo del proyecto incipiente.

Desde el 2008 hasta el año 2012 *Benchmarks of Historical Thinking Project* logró construir una red educativa significativa conformada por instituciones educativas oficiales, bibliotecas públicas y demás entidades preocupadas por la enseñanza de la historia. Lo anterior, se materializó con más fuerza durante el año 2013, siendo la publicación de *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Seixas & Morton), “la inclusión oficial de definiciones explícitas del pensamiento histórico como objetivos de aprendizaje y marcos de investigación” (Seixas, 2014, p. 6) en Columbia Británica, Ontario, Terranova y Labrador, Nueva Escocia y Nunavut y, la compilación de material didáctico, guías pedagógicas y bibliografía complementaria para estudiantes y maestros. Hoy día *The Big Six Historical Thinking Concepts* Seixas & Morton (2013) y *Benchmarks of Historical Thinking Project* Seixas, P (2008) son la base metodológica, epistemológica y teórica de la política educativa para la enseñanza de la historia canadiense.

La segunda iniciativa a tener en cuenta es *Reading like a Historian* enfoque de enseñanza de la historia propuesto por la Universidad de Stanford que toma como base teórica el enfoque de *historical thinking* de Wineburg (2001). Así pues, nacen dos publicaciones importantes, la primera *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classroom* (Wineburg, Martin & Monte-Sano. 2012) y *Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools* Reisman (2012).

El primer documento es una propuesta curricular para enseñar historia en la educación media en Estados Unidos, en dicho trabajo se organizan los contenidos por sucesos relevantes de la historia estadounidense, cada capítulo de la propuesta enuncia un suceso, porque enseñarlo, qué recursos didácticos usar y cómo usarlos, algunos contenidos - destinados a cursos más altos - agregan la contextualización histórica de algunos personajes históricos. Los contenidos específicos tienen tres opciones de lecciones y cada una de ellas pretende que los estudiantes desarrollen operaciones y cuestionamientos propios de un historiador que interpreta e interpela las fuentes, así pues, cada lección sigue una estructura parecida, en primer lugar se indaga sobre los conocimientos

previos de los estudiantes sobre el sucesos, después se les plantea un cuestionamiento alrededor del contenido específico, hay breve momento de debate y después se usa un recurso (fuente histórica) relacionada con el tema que permita complejizar la pregunta desde otras perspectivas.

El segundo documento a consideración se titula “*Fomento del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria. Un estudio de diseño en la enseñanza de la historia flamenca*” Wilke, M, et al. (2023) y consiste en una investigación experimental en el ámbito de la enseñanza de la historia. En primera instancia los investigadores crearon una serie de lecciones fundadas en el análisis crítico de fuentes históricas y los debates historiográficos. Como segunda medida se llevó la propuesta varias instituciones de educación media de la zona del Flandes belga logrando la participación de 24 maestros y alrededor de 1115 estudiantes de grado 12. En tercera instancia se diseñó un pretest y postest para medir el nivel de pensamiento histórico de los estudiantes - antes y después de aplicar las lecciones- en criterios como: operaciones del quehacer histórico, la indagación, el uso de fuentes y la argumentación basada en evidencias. Por último, se elaboró una rúbrica de competencias como instrumento de evaluación gradual y permanente del proceso de ejecución de las lecciones, dicha rúbrica estableció distintos niveles de progresión en la argumentación histórica, atendiendo a criterios como la selección pertinente de fuentes, la coherencia entre evidencia y afirmaciones, y el reconocimiento de la naturaleza interpretativa del conocimiento histórico.

Acerca de las lecciones aplicadas se buscaba que el docente modelara explícitamente cómo se construyen representaciones históricas fundamentadas, poniendo en juego criterios como la fiabilidad, la usabilidad, la corroboración de las fuentes y la argumentación sustentada en múltiples perspectivas. La propuesta didáctica se adapta al contenido histórico escolar tradicional en Bélgica - por ejemplo, la descolonización del Congo belga - como a la realidad contextual escolar, por consiguiente, se promovió entre enero y abril de 2021 la formulación de preguntas, el análisis de documentos y las discusiones orientadas a la construcción de explicaciones históricas por parte de los estudiantes. Tras la finalización de las lecciones se los resultados del postest dejaron ver mejoras significativas en la indagación histórica y el conocimiento procedimental de los estudiantes.

Algo similar se dio en una lección *basada en documentos* investigación que retoma el enfoque de Stanford y el proyecto de Historia Amherst para realizar una intervención pedagógica en cinco escuelas de San Francisco, durante seis meses a 236 estudiantes. Para la construcción de dicha lección Reisman y demás investigadores crearon las secuencias de actividades con base en el principio de previsibilidad, es decir, las cosas que esperan profesores y estudiantes de una clase ordinaria de ciencias sociales. De tal forma la mayoría de las clases respondieron a una estructura

similar, un momento de *conocimientos previos* que según Reisman “servían como un hombre de paja epistemológico al ofrecer a los alumnos un relato incompleto o defectuoso de un acontecimiento” (2012, p. 136) en consecuencia la *investigación histórica* - segundo momento de clase - entrega al estudiante entre 2 y 5 fuentes primarias contradictorias entre sí, con el objetivo de que se pase del relato incompleto a una lectura intertextual del acontecimiento para dar lugar a afirmaciones, posicionamientos y juicios de valor durante un *debate en clase* (momento último de la clase).

Lo anterior aprovecha las estructuras de la escuela clásica, el profesor sigue siendo líder del proceso educativo, no obstante, el estudiante debe adoptar una posición activa en cuanto a cómo usa, procesa y se posiciona conforme el contenido que se le presenta. El contenido es otra parte esencial de la *lección basada en documentos* en especial porque era imperativo lograr que los alumnos se relacionarían con el archivo de fuentes satisfactoriamente. En esa medida las fuentes presentadas al estudiantado fueron intervenidas intencionalmente para facilitar la lectura y a su vez el rol docente era el de lector orientador, conforme eso, el docente enseñó explícitamente cuatro estrategias de lectura histórica entre la cuales estuvieron: la búsqueda de fuentes, la contextualización, corroboración y la lectura atenta.

Tras la aplicación de las lecciones se encontró que algunos docentes tuvieron problemas de tiempo y otros sortearon dificultades de aprendizaje y lectura que impidieron cumplir el total de sesiones planeadas. Los cursos que lograron abordar el total de los contenidos fueron sometidos a pruebas de lectura y escritura similares a las pruebas diagnósticas implementadas previo a la aplicación de la *lección basada en documentos*, en ese orden, la comparación entre los primeros y los últimos resultados arrojaron que hubo efectos positivos en 4 ítems específicos: pensamiento histórico, conocimiento factual, razonamiento general y comprensión lectora.

Fuera de los escenarios educativos angloparlantes y europeos se encuentra una amplia variedad de experiencias de aula - aisladas y de menor impacto en las políticas educativas - referentes al pensamiento y quehacer histórico en las escuelas latinoamericanas. Interesa el trabajo de los ecuatorianos Ceballos & Torres (2022), estudio cuasi experimental donde se mide la efectividad de una estrategia didáctica para la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico - basada en fuentes primarias - aplicada a 46 estudiantes de tercero de bachillerato. Del artículo se destacan componentes metodológicos de trabajo siendo que existen dos insumos principales, el primero de ellos la Evaluación del Pensamiento Crítico Contextualizado EP-2C - instrumento diseñado en Chile para medir el nivel de pensamiento histórico de estudiantes pertenecientes a la educación media - aplicada previo y posterior a la

ejecución de la estrategia didáctica planeada y, el segundo de ellos el signo Wilcoxon como medida estándar para sistematizar los 2 resultados de las pruebas.

La Evaluación del Pensamiento crítico EP-2C divide el pensamiento crítico en 5 características o dimensiones:

- Análisis - separación y agrupación de partes para llegar a un todo, los ítems evaluados en esta dimensión fueron semejanzas, diferencias, puntos de vista alternativos, pertinencia y análisis de argumentos.
- Interpretación - personalización del conocimiento histórico conforme la realidad, discriminar, asociar, representar, descifrar y nitidez perceptual fueron los ítems evaluados.
- Evaluación - valorar un suceso, hecho, situación objetos desde aristas relacionadas con el juicio afirmación, la veracidad, la falsedad, la presentación de argumentos, los contraargumentos y la verificación.
- Inferencia - deducir o crear hipótesis ancladas a la relevancia, confiabilidad, formar opinión, fundamentación y la prueba de argumentos.
- Explicación - esta dimensión se expresa en la producción de descripciones, dar razones, anticipar objeciones y presentar consideraciones.

Los resultados de ambas pruebas se organizaron en 5 tablas - una por dimensión- y se les agregó tres convenciones de desempeño para el análisis: L=Logrado, ML=Medianamente Logrado y NL=No Logrado. Tras la aplicación de la estrategia didáctica basada en fuentes primarias se encontró que en todas las dimensiones del Pensamiento Crítico mejoraron considerablemente en las dimensiones de interpretación, evaluación e inferencia en mayor medida. Este artículo es muestra una herramienta para cuantitativa útil para medir el impacto que puede tener la lectura, interpretación, análisis y contraste de fuentes históricas primarias en el aprendizaje de la historia, infortunadamente, el artículo no enuncia ni explica en qué estrategia didáctica se ideó y mucho menos cómo se aplicó.

Otra propuesta a tener en cuenta es la desarrollada por Nilsson Ibagón (2016) *aprender y enseñar historia a partir de análisis de fuentes*, si bien esta investigación se desarrolla en un escenario educativo diferente al aula escolar - se llevó a cabo en la Universidad la Gran Colombia - esta experiencia refuerza los hallazgos de las iniciativas de mayor escala previamente analizadas y pone sobre la mesa posibilidades para fortalecer la labor docente en lo que respecta a la enseñanza de la historia desde el quehacer. En este artículo se relata, explica y describe el proceso de elaboración, aplicación y evaluación de una secuencia didáctica diseñada para el seminario de *Historia de Colombia en el siglo XX* de la Universidad la Gran Colombia. A partir de las

habilidades definidas por SAIS (2014) - planteamiento de problemas, análisis crítico de fuentes y construcción de respuestas interpretativas - el autor diseñó una secuencia didáctica orientada a la producción de conocimiento histórico y no a la reproducción de narrativas históricas hegemónicas.

La secuencia constó de cuatro momentos progresivos: un primer momento diagnóstico, donde el docente identificó por medio de un ejercicio escrito fortalezas y puntos a mejorar en cuanto a el pensamiento histórico; el segundo momento consistió en un modelamiento docente sobre el análisis de fuentes; el momento tres se usó para el desarrollo de micro ejercicios centrados en la selección, crítica y contraste de documentos históricos; y por último hubo un momento de síntesis y uso del conocimiento histórico materializado en la producción de un ensayo histórico grupal.

El momento diagnóstico tuvo lugar en un grupo de 35 estudiantes a lo largo de 16 sesiones de clase. Para ello, el autor elaboró y aplicó rúbricas específicas y una serie de ejercicios escritos y orales - argumentaciones grabadas en audio, controles de lectura y ensayos breve -con el propósito de evaluar cinco dimensiones fundamentales: el reconocimiento del tiempo histórico, la conciencia histórica, la imaginación y empatía histórica, la causalidad histórica y la pluriperspectividad. El análisis de estos instrumentos permitió identificar limitaciones recurrentes en los estudiantes, entre las que se destacan la reproducción acrítica de información, la escasa apropiación de marcos conceptuales disciplinares, la dificultad para articular múltiples perspectivas históricas, la débil relación entre pasado y presente, la presencia de anacronismos y problemas en la escritura académica.

Tras el diagnóstico el profesor Ibagón se propuso a introducir a sus estudiantes a metodologías propias del quehacer histórico para el uso, búsqueda, comparación, contraste, contextualización y verificación de fuentes valiéndose de fuentes históricas - artículos de prensa de época, grabaciones de archivo, fotografías y documentos analíticos - que dieran cuenta del tópico principal del seminario, *la violencia en Colombia*. Al finalizar el espacio de enseñanza e introducción metodológica se dedicó varias sesiones a micro ejercicios centrados en la selección crítica y análisis de fuentes con el objetivo de ejercitar habilidades de lectura crítica - en clave del quehacer historiográfico - necesarias para el ensayo histórico final propuesto por el docente. Para el ensayo final se organizaron grupos de 3 a 5 personas, cada grupo seleccionó un problema histórico propio de *La Violencia* en Colombia, así pues, el análisis de estos productos finales dio como resultado:

1. Se trascendió de la reproducción información a la construcción de explicaciones históricas más complejas, utilizando hipótesis, su comprobación o falsificación, y formas iniciales del pensamiento investigativo.

2. No solo se apropiaron contenidos formales del curso, sino también se aplicaron habilidades propias del pensamiento histórico, como la formulación de preguntas, uso de conceptos y análisis contextual.
3. La pluriperspectividad se mantuvo como el eje más problemático. A los estudiantes les costó integrar distintas perspectivas de manera coherente, incurriendo en contradicciones argumentativas al asumir como complementarias posturas que eran, en realidad, opuestas.
4. Muchos ensayos lograron vincular el pasado con la contemporaneidad, lo que refleja una racionalidad irónica y una comprensión del sentido histórico de la actualidad.
5. Hubo un reconocimiento y valoración de las lógicas de los sujetos históricos estudiados. Los estudiantes consideraron la singularidad de estas experiencias, conectaron el pasado con el presente desde una postura comprensiva.

El trabajo del profesor Nilsson Ibagón y los demás expuestos en este fragmento del trabajo, dan cuenta de que enseñar historia desde el quehacer y el pensamiento histórico ha sido y es una lucha académica y pedagógica con varias décadas de tradición. Cada una de las intervenciones pedagógicas expuestas comparten en sus conclusiones un balance positivo sobre el impacto que tiene asumir la enseñanza de la historia desde elementos propios de la historiografía y elementos, operaciones y conceptos de la disciplina de la historia. En este sentido, los antecedentes metodológicos aquí presentados no solo legitiman la pertinencia de enseñar historia desde el quehacer disciplinar, sino que además ofrecen referentes concretos para el diseño de propuestas didácticas que asumen la historia como un saber en construcción, situado y problemático.

4.2.2 Tiempo, apuestas pedagógicas de enseñanza.

Se expresó en apartes pasados que había la preconcepción de que el tiempo como elemento conceptual y fundamento primero de la historia no era tratado de manera explícita y cuidadosa al interior de las aulas escolares. Lo visto hasta este punto apoya levemente tal hipótesis, no obstante, no se ha hecho un barrido suficiente para afirmar que hay una desconsideración con el *tiempo* en la enseñanza de la historia escolar. Aclarar entonces que la búsqueda de literatura se enfocó en encontrar experiencias de aula donde el *tiempo* fuera la categoría central de las investigaciones, dado que, se pretendía observar cómo había sido tratado el *tiempo* desde una perspectiva pedagógica se dio prioridad a bases de datos como: los repositorios institucionales de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la

Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia y otras universidades privadas que ofrecen licenciaturas en sus programas de pregrado.

Tras la búsqueda existe un primer elemento que llamó la atención, la categoría de *tiempo* ocupa más lugar en trabajos de pregrado de licenciaturas como educación infantil o educación especial que en licenciaturas como sociales, filosofía e incluso física. Llama la atención porque mayor parte del cuerpo teórico acerca del concepto tiempo proviene del trabajo de filósofos, físicos e historiadores en menor medida, por lo mismo se tenía la percepción errada de que tal categoría de estudio se encontraba en materias escolares relacionadas con esas disciplinas. En el campo educativo conceptos como el *espacio* y el *tiempo* se trabajan en la educación inicial, de grado primero a grado cuarto los DBA de ciencias sociales estipulan aprendizajes relacionados con la ubicación espacio - temporal del niño a escalas progresivas, desde su cuerpo, su casa, su barrio y su ciudad, hasta los segundos, minutos, horas, semanas, meses, ayer, mañana, pasado mañana.

Dado que las Licenciadas de Educación Infantil suelen asumir la enseñanza de más de una materia en los primeros niveles formativos de la escuela - incluida las ciencias sociales - se encuentran trabajos como *El aprendizaje del tiempo y su enseñanza en la educación primaria*, Díaz (2016) donde la maestra problematiza la importancia de la noción de *tiempo* en la educación inicial y trasciende a la categoría de *tiempo histórico* al incorporar una propuesta de actividades y proyección de intervención en aula fundada en teorías psicopedagógicas sobre el aprendizaje temporal, propuestas didácticas para enseñar el *tiempo histórico* de manera progresiva y cuerpos teóricos sobre el *tiempo* y el *tiempo histórico* adjudicados a la historia y la filosofía. De tal forma la maestra propone unos insumos, secuencias y momentos de aprendizaje que responden a la siguiente postura:

“El tiempo nos acompaña a lo largo de toda nuestra vida y está presente en nuestro lenguaje, en nuestras experiencias, en los relatos y descripciones... El asentamiento de la temporalidad le vamos edificando durante toda nuestra vida, por eso es necesario que desde un primer momento la escuela ayude al niño/a a construir estructuras temporales cada vez más completas y complejas. Los niños/as necesitan de un lenguaje temporal para poder expresarse y a medida que vayan adquiriendo un vocabulario más rico, podrán dotar de mayor significación sus relatos temporales” (Díaz. 2016. p.50)

Resaltar *las estructuras conceptuales para explicar el tiempo histórico* que propone la profesora expresada en forma de preguntas como: ¿qué es el tiempo y el tiempo histórico? ¿qué es la temporalidad humana? ¿Cómo sabemos que ha pasado el tiempo? y ¿quién tiene el poder sobre el tiempo? El desarrollo de estos ejes problema permite comprender esta categoría como una construcción compleja y relacional. Díaz entiende que el *tiempo* es una dimensión irreversible

vinculada al espacio y de carácter relativo, cuya vivencia depende de las experiencias individuales y los contextos.

La temporalidad humana articula pasado, presente y futuro: el pasado se conoce mediante la memoria (personal, familiar, colectiva e histórica) y se analiza a través de testimonios y fuentes; el presente se expresa en la historia inmediata; el futuro se proyecta en expectativas y planes. El cambio y la continuidad -transformaciones que preservan la identidad de personas y sociedad - permiten reconocer el paso del tiempo y orientan el estudio histórico hacia la comprensión de evoluciones, permanencias y posibilidades. Finalmente, el tiempo implica relaciones de poder: quienes controlan su medición, organización y narración (cronología, periodización, gestión cotidiana) influyen en la interpretación del pasado y la construcción del futuro.

El trabajo de Díaz (2016) es una mínima parte del grueso de literatura enfocada en *La enseñanza del tiempo y la historia en la educación infantil* (Triana. 2018), para muestra de un botón Triana construye un estado del arte muy completo donde analiza un total de 78 fuentes respecto a cómo se ha enseñado el *tiempo* y la *historia* en la escuela - en especial en la educación inicial - y que se enseña del *tiempo* y la *historia*. Póstumo al análisis de fuentes la profesora encuentra que, por un lado, la enseñanza del tiempo está mediada por la medición y como el reloj es una mediación del *tiempo*, la importancia que tiene el *tiempo* y porque se mide, escalas temporales como meses, años, lustros, décadas y siglos y, la noción de ruptura o cambio que habita entre los niveles del *pasado*, *presente* y *futuro*. Por otro lado, sobre la enseñanza de la *historia* encuentra que en la educación infantil se trata de ahondar sobre todo en aproximaciones al *tiempo histórico*, conceptos como: tiempo antiguo, acontecimientos, simultaneidad, temporalidad, cambio, pasado, identidad, multicausal, permanencia y otros tantos han sido trabajados en experiencias pedagógicas puntuales o en propuestas didácticas escolares.

Una de las conclusiones a las que llega la profesora tras la ardua revisión documental tuvo que ver con los obstáculos más importantes para la enseñanza del tiempo y la historia en la educación inicial. Diversas fuentes consultadas concordaron con la formación docente de profesoras especializadas en educación infantil como punto a fortalecer, en el sentido que, faltan seminarios y contenidos orientados a teorías, apuestas didácticas, métodos y epistemologías para aprender y enseñar el *tiempo* y la *historia*. Frente a la conclusión de la docente cabría agregar que otro punto a considerar es la relación profesional que se tiene entre áreas y grados en específico, siendo que, en muchas instituciones escolares - por lo menos las que quedan en los grandes centros urbanos - dividen las coordinaciones académicas y convivenciales por grupos de grados, en ocasiones, esto aísla la comunicación entre profesores de primeros y últimos grados, lo que entorpece un reciprocidad entre contenidos, objetivos y proyectos en la escuela.

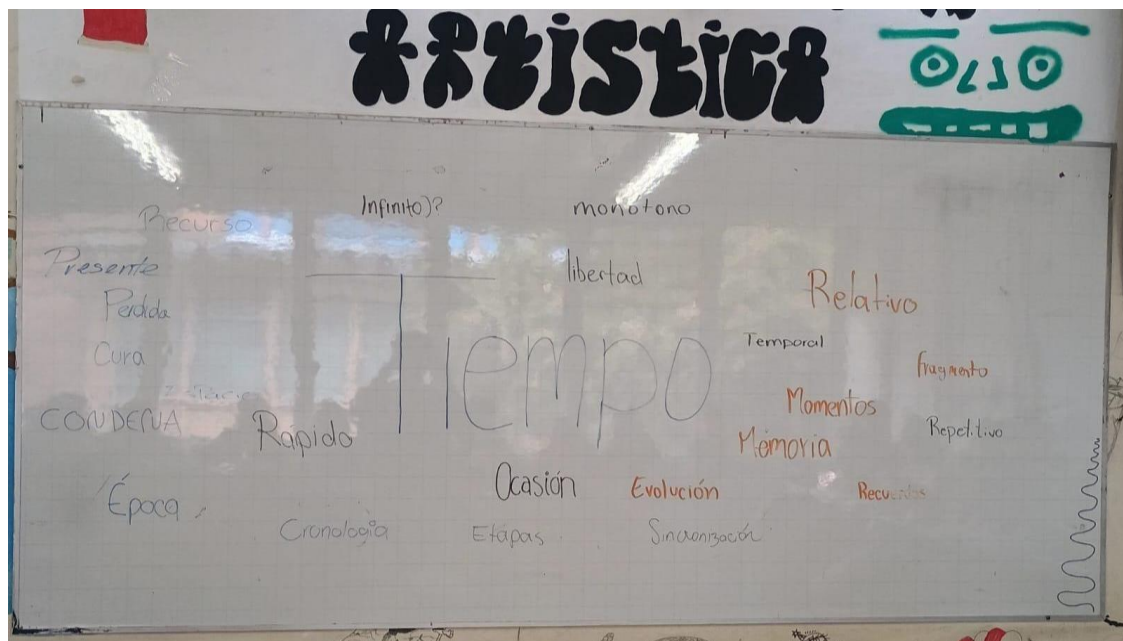
5. BALANCE FINAL

5.1 Implementación

Sesión número 1, marzo 21 de 2025.

El día 21 de marzo del año 2025 se llevó a cabo la primera sesión de práctica al interior del curso 1103 en el IPN. Después de dos sesiones de observación se inició con el proceso formal de práctica, para esta primera sesión se pretendió categorizar el *tiempo* conforme ideas previas, experiencias y percepciones compartidas en el aula. Para ello era necesario explorar la categoría de tiempo e identificar algunos de sus elementos. En sentido, a manera de diagnóstico se pidió al grado 1103 escribir una palabra relacionada con el concepto de *Tiempo*, este pequeño ejercicio permitió revisar algunas preconcepciones estudiantiles acerca del tiempo.

fotografía 1. Actividad diagnostica sesión 1



Nota. Elaboración propia. 2025

Para analizar dicho ejercicio se realiza la siguiente matriz de análisis.

Tabla 5 Palabras relacionadas con el tiempo, preconcepciones grado 1103 del IPN

| Palabra | Categorías relacionadas | Problematización conceptual y experiencial. |
|---------|-------------------------|---|
|---------|-------------------------|---|

| | | |
|----------|---|--|
| Recurso | <i>aceleración social campo de experiencia condiciones de posibilidad</i> | El estudiante que escribe la palabra recurso identifica en el <i>tiempo</i> una utilidad. En la contemporaneidad el <i>tiempo</i> no es solo una medida, es ante todo, una suerte de mercancía en tanto se intercambia por dinero o un activo de las personas porque el <i>tiempo</i> es un objeto inmaterial que se invierte en la producción de algo. El estudiante fue capaz de relacionar la palabra recurso con <i>tiempo</i> por su <i>campo de experiencia</i> y las <i>condiciones de posibilidad</i> que vive, un mundo donde la <i>aceleración social</i> da al tiempo un valor superlativo para las formas de vida del mundo globalizado mediado por el capital. |
| Pérdida | <i>aceleración social campo de experiencia condiciones de posibilidad</i> | El mismo hilo conductor del análisis anterior. El estudiante escribe la palabra perdida por la concepción social del uso del <i>tiempo</i> . En un sistema que prima la producción es normal la jerarquización de hábitos, acciones o situaciones, siendo que unas son socialmente mejor vistas que otras. Socialmente es mejor trabajar todos los días que descansar todos los días, así pues, todo lo cotidiano que no se relacione con lo productivo es equivalente a perder el <i>tiempo</i> . |
| Presente | <i>Presente Presentismo Presente histórico Niveles temporales</i> | El estudiante escribe la palabra presente puesto que hace parte de los <i>niveles temporales</i> . Resulta curioso del ejercicio que este fue el único nivel temporal escrito de manera literal en el tablero, tal situación puede ser mera coincidencia, lo que sí se pudo observar con mayor detenimiento en sesiones posteriores fue: (1) dificultad para <i>retroyectar</i> y <i>proyectar</i> elementos temporales y (2) comprender el <i>presente</i> por fuera del <i>presentismo</i> . |
| Cura | <i>Presente Campo de experiencia</i> | Esta palabra es una referencia al adagio popular “ <i>el tiempo todo lo cura</i> ”. Esta palabra es representación de las funciones y características que identificamos en el <i>tiempo</i> , cura como superar o sobreponerse a una situación que muta, se transforma o desaparece conforme pasa el <i>tiempo</i> y el <i>tiempo</i> pasa por nosotros. En el análisis de esta palabra hay un <i>campo de experiencia</i> que creó una representación y expresión comunicativa sobre el <i>tiempo</i> en la estudiante, un <i>presente</i> donde se reproduce el adagio popular o la idea social del <i>tiempo</i> como suerte de objeto sanador de todo y, la característica tacita de cambio. |
| Condena | <i>Presente Campo de experiencia</i> | No hubo mayor aclaración sobre esta palabra, sólo una afirmación “ <i>no podemos escapar del tiempo</i> ”. De lo anterior se puede inferir una concepción del <i>tiempo</i> como objeto omnipresente atado a la existencia misma. También hace eco que la palabra escrita haga alusión a un castigo o pesar con el cual se debe cargar. Si bien quien escribió la palabra no dio explicaciones sobre porqué uso condena, sesiones posteriores brindan algunos elementos que se pueden |

| | | |
|------------|---|--|
| | | relacionar con esta preconcepción, algunos de ellos son: (1) el <i>pasado</i> como un objeto ajeno pero inherente al <i>presente</i> de 1103 y (2) el futuro como un objeto etéreo cargado de desinterés o desesperanza. |
| Época | <i>Historia</i> <i>Larga duración</i> <i>Enseñanza de la historia</i> <i>Continuidad</i> | Casualmente la <i>Historia</i> no fue escrita por ningún estudiante, aún así, hay algunas palabras que hacen referencia a ellas. Época es un concepto desarrollado por la <i>Historia</i> y reproducido en la <i>enseñanza de la historia</i> para referirse a un rango de tiempo o una <i>larga duración</i> donde se identifica una o más continuidades. Dicho en palabras de grado undécimo, en el colegio enseñan diferentes épocas. |
| Cronología | <i>Progresivo</i> <i>Lineal</i> <i>Historia</i> <i>Enseñanza de la historia</i> | Otro de las palabras que accidentalmente hacen referencia a la relación entre <i>historia</i> y <i>tiempo</i> . En este caso se escribió esta palabra desde la concepción de orden en el tiempo. En la <i>enseñanza de la historia</i> escolar se suele abordar acontecimientos, fenómenos, periodos o edades históricas que se anteceden o suceden de manera <i>lineal</i> y <i>progresivo</i> . |
| Etapas | <i>Progresivo</i> <i>Lineal</i> <i>Causal</i> <i>Historia</i> <i>Enseñanza de la historia</i> | Hay momentos donde algo pasa de una manera y eso da pie a que haya otro momento donde eso mismo pasa de otra manera. Lo anterior es una paráfrasis de la explicación de quien escribió esta palabra. Igual que las dos anteriores esta palabra está viciada de <i>historia</i> , en la tradición histórica y la <i>enseñanza de la historia</i> se ha reproducido un análisis de fenómenos o acontecimientos históricos por etapa, siendo que un pequeño periodo de tiempo del acontecimiento o fenómeno analizado es contrario, progresivo, regresivo, causal, sincrónico o diacrónico de otros momentos. |
| Evolución | <i>Progresivo</i> <i>Lineal</i> <i>Causal</i> <i>Historia</i> <i>Enseñanza de la historia</i> | En este caso la concepción de la palabra no es propia de la <i>disciplina</i> o la <i>enseñanza de la historia</i> , más bien, lo evolutivo entendido como adaptación o desarrollo ocurre de forma progresiva a lo largo del <i>tiempo</i> . <i>Lo segundo mencionado es herencia de la enseñanza de la historia</i> . |
| Ocasión | <i>Tiempo personal</i> <i>Corta duración</i> <i>Acontecimiento</i> | Este ejercicio reveló preconcepciones del <i>tiempo</i> relacionadas con la duración. En este caso, ocasión que referencia un evento o situación específica que no se prolonga. En ejercicios posteriores la ocasión suele ser algo memorable, diferente de acontecimientos triviales de la cotidianidad, tiene un inicio definido por algún acontecimiento y termina con otro acontecimiento. |
| Momentos | <i>Tiempo personal</i> <i>Corta duración</i> <i>Acontecimiento</i> | Diferente de la anterior palabra el momento es un evento que puede ser recurrente y no necesariamente es memorable. Quién escribió la palabra lo explica de manera más simple: hay momentos en los que uno está triste, feliz o momentos |

| | | |
|------------|---|---|
| | | donde uno hace algo como comer o jugar. Así pues el momento es un pedazo del <i>tiempo</i> relacionado con un hábito o estado de ánimo. |
| Recuerdos | <i>Tiempo personal</i> <i>Corta duración</i> <i>Pasado</i> <i>Acontecimiento</i> <i>Memoria</i> <i>presentismo</i> | La primera palabra encauzada con el nivel temporal del pasado. Parece curioso que siendo el pasado el sustento de la historia escolar, los y las estudiantes no hayan aludido más a él. A forma de especulación se podría hipotetizar que tal situación se debe a la débil conciencia temporal que tenemos del pasado o en palabras de Hartog (1979) al <i>régimen presentista</i> en el que vivimos. |
| Fragmento | <i>Niveles temporales</i> <i>Estratos temporales</i> <i>Tiempo relativo</i> <i>Tipos de tiempo</i> | Esta palabra esboza una preconcepción del tiempo como algo más que un bloque uniforme y posiciona la palabra fragmento como la posibilidad divisoria del tiempo. La explicación que dio el estudiante de este término se sustentaba en que había fragmentos del tiempo que eran diferentes de otros. |
| Relativo | <i>Tipos de tiempo</i> <i>Tiempo relativo</i> | Cualidad crucial del tiempo que permite la construcción teórica expuesta en esta investigación. Se propone en este trabajo una concepción del <i>tiempo</i> compleja y plural, donde factores como la posición del observador, la experiencia social e individual, la memoria, la velocidad y muchas otras variables inciden en cómo se percibe y define el tiempo. |
| Monótono | <i>Tiempo personal</i> <i>Tipos de tiempo</i> <i>Tiempo relativo</i> <i>Tiempo cíclico</i> | Aparece la palabra monótono como una expresión que atribuye una cualidad personal al tiempo. Así pues para la estudiante que pensó dicha palabra en su experiencia temporal muchas situaciones de la cotidianidad se repiten una y otra vez. |
| Repetitivo | <i>Tiempo personal</i> <i>Tipos de tiempo</i> <i>Tiempo relativo</i> <i>Tiempo cíclico</i> | Quien escribió esta palabra se apoyó en el argumento dado para la palabra monótono. |

Nota. Elaboración propia

En conclusión, se puede decir de este recurso que 1103 mostró tener fuertes preconcepciones sobre la categoría de tiempo, siendo que todos los términos escritos en el tablero guardaban profunda relación con el concepto. Se puede evidenciar que distinguen elementos del tiempo, sobre todo los que tienen que ver con etiquetas sociales que se usan para hablar de alguna experiencia temporal ocurrida en una temporalidad determinada. Se evidencia también una ausencia de términos que se conecten directamente con los niveles temporales del pasado y el futuro también resulta peculiar la ausencia de términos relacionados con la disciplina historia.

En suma, al ejercicio diagnóstico se planteó un segundo momento denominado *lanza pelotas*, un juego donde:

“Se organiza el aula en mesa redonda dividida en dos grupos. El docente explica el juego lanza pelotas: una competencia donde gana el grupo que logre medir con mayor precisión la duración de cada ronda. La mecánica es la siguiente: el docente reparte pelotas entre ambos grupos y cada uno selecciona un contador(a) que cronometrará mentalmente la ronda, mientras los demás participantes lanzan y reciben pelotas. Las reglas de lanzamiento establecen que: debe hacerse en parábola para evitar accidentes, solo cuando el docente lo indique, únicamente a personas sin pelota del equipo contrario (incluido el contador), y con fuerza adecuada—si no, quien lanzó debe recuperarla. El docente inicia cada ronda activando un cronómetro y la finaliza con una señal, momento en que los contadores revelan su tiempo mental. Quien más se aproxime al tiempo real del cronómetro, gana” (Camacho, Control de Prácticas, sesión *n*^o1, 2025)

La idea con el juego era ejemplificar cómo la emoción de jugar, la posición de lanza pelotas o contador y, la concentración requerida para contabilizar un tiempo y el par tomar las pelotas lanzadas hacia la posición de uno y devolverlas a otros compañeros eran variables que podrían incidir en la percepción del tiempo. Con la percepción del tiempo problematizada se esperaba dar cierre a la sesión usando las palabras del tablero y la experiencia del juego para construir un concepto grupal del tiempo. Sin embargo, al momento de iniciar con la dinámica se observó en los estudiantes una falta de interés en participar del juego y una preocupación colectiva por un trabajo de matemáticas. Situación que generó disgusto en el practicante e impidió un desarrollo normal de la sesión. Conforme a ello se tomó la decisión de brindar un espacio de 20 minutos para que el grupo terminara con sus ocupaciones y al final se dispuso 15 minutos para consultar la disposición del grupo para desarrollar el proyecto a lo que hubo un silencio indiferente motivo por el cual se acordó dedicar una sesión a una exposición detallada del ejercicio de práctica y decidir colectivamente si se mantenía al curso 1103 como el grupo de trabajo para continuar la implementación.

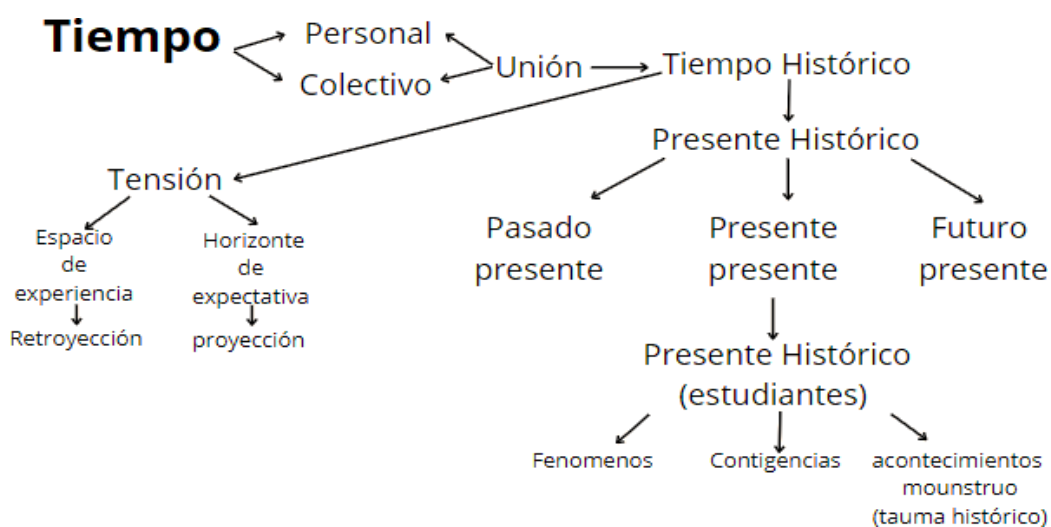
Sesión número 2, marzo 28 de 2025.

La segunda sesión - efectuada el 28 de marzo del 2025- se usó para explicar en detalle de qué trataba la práctica pedagógica, de donde surgía y porque era importante, se consultó a los estudiantes si les interesaba el proyecto y veían viable desarrollarlo al interior de su curso. A diferencia de la sesión de 7 días atrás, los estudiantes mostraron una buena disposición de cara a

la investigación y decidieron acoger las sesiones de práctica, en esa medida, se definió como componente metodológico organizar grupos focales de entre 3 a 5 estudiantes, dado que el trabajo colaborativo era uno de los puntos fuertes del grupo. Los grupos focales se organizaron con la intención de trabajar la historia no solo como ejercicio que involucra la experiencia temporal individual, sino, también la experiencia temporal a nivel colectivo. En suma, dicha organización facilitó las explicaciones teóricas puesto que en las clases de corte más magistral se notó dificultades de atención en 1103, por ende, era más sencillo y efectivo explicar a un grupo de 5 que a los 30 a la vez.

En vista de que las dos primeras sesiones no salieron según la ruta planificada hubo que ajustar el primer momento de la práctica - introducción - puesto que condiciones como la lectura del contexto y el modo de presentar el proyecto por parte del practicante fueron desafortunados y, en adición, el interés de los estudiantes en el proyecto, el ritmo de trabajo, los preconceptos teóricos respecto a la historia y algunas habilidades propias del *pensamiento histórico* fueron diferentes de la expectativa inicial. Por lo mismo, se formuló en primera medida un mapa conceptual como insumo para jerarquizar los conceptos teóricos en los que se fundamentaría las futuras sesiones de práctica. Dicho mapa significó una reducción de elementos teóricos dado que se evidenció que el tiempo estipulado para la práctica no iba a ser suficiente para abordar la carga teórica, en esa medida se hizo proclivo tomar el *tiempo* como punto de partida para orientar las explicaciones teóricas y a su vez los ejercicios prácticos. Dicho lo anterior el mapa conceptual no solo fue insumo para organizar información, sino que de una u otra forma funcionó como secuencia didáctica lógica que se expone en la siguiente figura:

Figura 8. Jerarquización de conceptos secuencia didáctica



Sesión número 3 y 4, abril 4 y 11 de 2025.

De ese modo se procuró trabajar cada concepto teórico desde ejercicios prácticos - desde el aprendizaje creativo - y procedimientos propios del quehacer histórico. Por lo mismo la sesión de 4 de abril busco lo siguiente:

- Evidenciar la tensión existente entre la experiencia temporal - individual y colectiva- *pasada, presente y futura.*
- Ejercitar habilidades propias del pensamiento histórico, en este caso la *retroyección, introspección y proyección* histórica.
- Valorar el nivel de pensamiento histórico de los estudiantes.

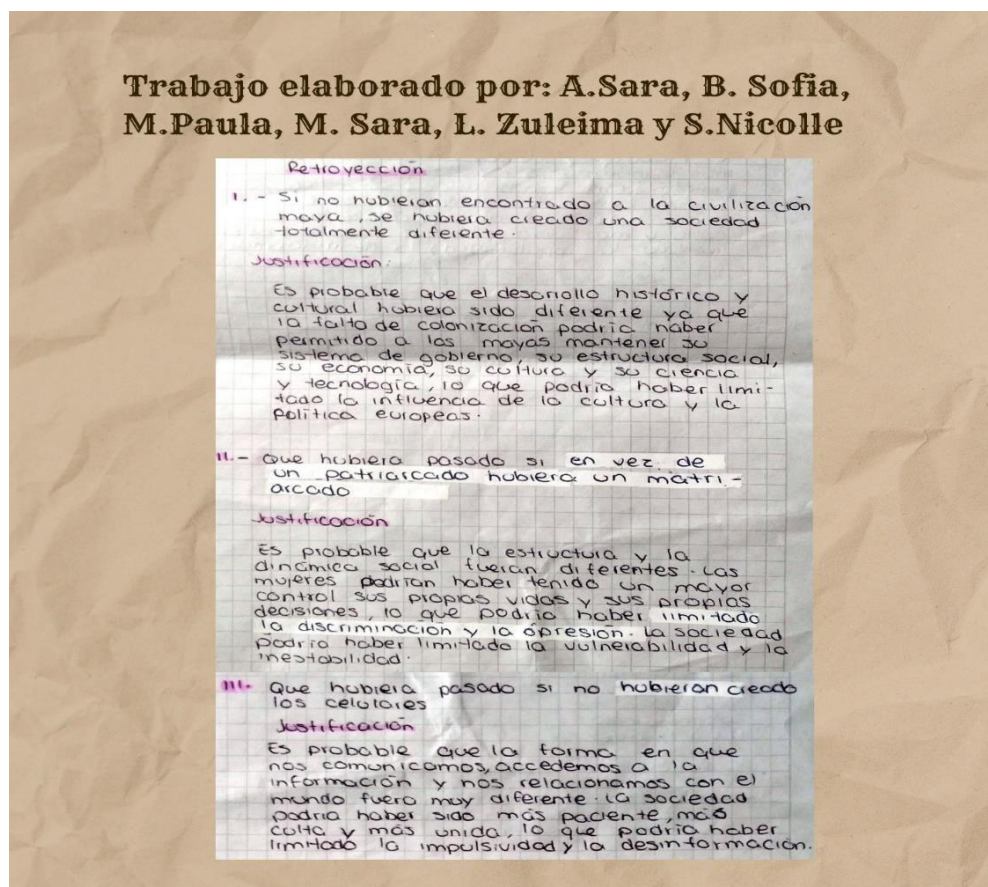
Para ello se propuso a los estudiantes un ejercicio de *historia contrafactual*. En primer lugar, el practicante paso grupo por grupo explicando el concepto de *C.E* y *H.E* en función de tres habilidades cognitivas básicas para hacer historia la *retroyección, introyección y proyección* temporal, seguido de la explicación se le dio a cada grupo un nivel temporal entre el *pasado* y el *presente* para realizar el ejercicio. La idea era que los grupos del tiempo pasado seleccionarían 5 sucesos históricos del pasado a voluntad, sin importar temporalidad o espacio geográfico en el que sucedió, luego de tener clara su elección debían construir hipótesis históricas que respondieran a: ¿cómo sería el mundo hoy día si no hubieran pasado tales acontecimientos históricos? y ¿Por qué sería así? Por su parte los grupos del tiempo futuro tenían que proyectar 5 acontecimientos históricos futuros, la única condición fue que tales acontecimientos deben ser razonables según su *C.E*, al finalizar el momento *proyección* debían construir hipótesis históricas que respondieran a: ¿Cómo cambiaría el mundo ante tales sucesos?

Tras la finalización del ejercicio descrito en el párrafo anterior se planeaba hacer un cruce de ejercicios para la sesión del 11 de abril - 4 sesión de la fase de implementación- la idea consistía repartir los productos de los grupos de *retroyección* a los grupos de *proyección* del tiempo histórico y viceversa. Se esperaba que los grupos ejercitaran la habilidad contraria, por ende quienes tuvieron *proyección* en la sesión número tres debían de leer lo que había hecho el grupo contrario y complementar la *retroyección* escribiendo qué *condiciones de posibilidad* tenían que darse para que eso que pasó en el pasado no hubiera sucedido, de igual forma tenían los grupos que se les asignó *retroyección* en la sesión del 4 de abril debían hacer lo correspondiente pero con el ejercicio de *proyección* del otro grupo. Infortunadamente lo planeado no fue posible por las siguientes situaciones:

(1) la metodología de trabajo propuesta por el practicante requirió más tiempo del presupuestado, ir grupo por grupo explicando lo teórico y dando la instrucción facilitó la comunicación a cambio de que los últimos grupos quedarán rezagados del trabajo durante media hora; (2) los grupos que recibieron la explicación y la instrucción a tiempo decidieron invertir el tiempo de trabajo en otras actividades, sacando provecho de que el practicante dispuso su atención en los grupos rezagados; (3) A pesar de que todo el curso quedo al tanto de la explicación teórica y la actividad en cuestión, ninguno de los grupos hizo trabajo en casa, por ende el día 11 de abril ningún grupo tuvo listo su ejercicio y; (4) desde la sesión número 4 apareció el ausentismo al interior del curso, por lo mismo, algunos grupos a veces estaban completos y otras veces no, lo que era usado como excusa para el lento ritmo de trabajo.

Si bien las sesiones número 3 y 4 no cumplieron las expectativas pedagógicas del practicante, se rescata que los grupos decidieron trabajar y el día 11 se logró recoger los siguientes documentos:

fotografía 2. Retroyección 2



Nota. Elaboración propia

En este primer ejercicio se presentan 2 hechos y un fenómeno histórico. Por un lado, se nota una selección adecuada, por cuanto, los hechos y fenómenos escogidos gozan de un gran impacto histórico para las formas de vida en casi todas las esferas sociales de nuestro tiempo actual lo que denota un grado de conciencia histórica en las estudiantes. Por otro lado, las hipótesis descritas demuestran algunas claridades sobre las incidencias históricas producto del encuentro europeo con la civilización maya, la estructura patriarcal dominante y la creación de los celulares de allí que las estudiantes argumenten la atomización de fenómenos como la influencia política y cultural de los europeos las formas de gobierno, la opresión y la discriminación hacia la mujer o la impulsividad y desinformación social. Si bien la hay una lógica en el ejercicio, la manera en que se razonó la desaparición de tales hechos fue somera y no mostró:

- Un uso adecuado de fuentes
- Una narrativa histórica donde se describiera un mundo presente donde nada de lo que seleccionaron paso
- Una lógica multicausal es decir donde la desaparición de un hecho A1 no solo implica la desaparición de una consecuencia B y C, sino que la desaparición de A1 puede pudo incidir en la consecución de un hecho A2 o A3 o en la no consecución de otros sucesos históricos.
- Las hipótesis se limitan a enunciar posibles consecuencias, pero no argumentan por qué o el cómo pasarían los fenómenos propuestos.

Cifuentes. M, Penagos. S y Rodríguez. V presentaron uno de los ejercicios de historia contrafactual más creativos, tal ejercicio se entregó en formato de audio y su transcripción es la siguiente:

“En un mundo sin tecnología, o sea, lo que se refiere a digital, sin que se hubieran extinguido los dinosaurios, sin escritura, sin gafas y sin fuego, pensamos que... como los dinosaurios no se extinguieron coexisten con los humanos ... más que amigos, serían más como animales salvajes. Es como decir ahorita un león o un elefante, algo así. Sin la escritura, la humanidad como que aprendió a memorizar todo... desarrollamos, así como una memoria súper increíble con canciones o como con objetos, ¿sabes? O como que tenían el significado del objeto y su objeto pues le trae esas memorias. La tecnología digital, bueno, como nunca se desarrolló la tecnología digital, pues uno pensaría que funcionaría más como a base de mecanismos... pero como no se extinguieron los dinosaurios, tampoco hay petróleo, por lo que tampoco habría como una fuente de energía para eso. Por lo que, ¿qué? Digamos que la... comunicación sería más a través como de... pues viajando, o con

cosas de mensajería, como algunos dinosaurios que vuelen para que sea más rápido, o palomas, como era antes, señales de humo o espejos, de pronto haciendo señales de luz con espejos. Bueno, como no hay gafas, entonces las personas con mala visión usan como animales guía, como hacen ahora las personas ciegas, digamos con perros o algo así, o con algún tipo de dinosaurio, no sé, pues que los guíen. O de pronto evolucionaría como tener un sistema que funcione como el de los murciélagos, de ecolocalización, y ya, y como no existe el fuego, bueno, ahí con fuego nos metimos lo de la lava volcánica, entonces se cocinaría con lava” (Penagos. 2025)

Como ejercicio de historia contrafactual los estudiantes se arriesgaron con escalas temporales muy grandes, la extinción de los dinosaurios que data aproximadamente 66 millones antes de nuestra, el descubrimiento del fuego que se calcula hace más de un millón de años y sin escritura datado por la historia tradicional 5000 años a.C con la aparición de la escritura sumeria. Decir también que los estudiantes decidieron desaparecer más que acontecimientos, fenómenos históricos y prehistóricos de largo aliento. Por lo mismo, lograr hipótesis históricas que permitieran construir una narrativa del mundo presente resultaba más complejo. Del ejercicio se valora que:

Primero, baraja consecuencias como el uso de medios de comunicación primitivos y medievales, el uso de animales domésticos para atender necesidades humanas o las adaptaciones físicas como parte del proceso evolutivo, todas, consecuencias que responden a sus conocimientos aculados es decir su *campo de experiencia* y; segundo, algunas consecuencias como la falta de petróleo son apuntes que salen de la obviedad causal y tiene en cuenta una de la condiciones que permite la existencia del petróleo tal cual lo distinguimos.

El ejercicio también deja entrever que las tres estudiantes no diferencian entre objetos de estudio propios de la disciplina de la historia, considerando que, eligieron fenómenos investigados por la paleontología, arqueología o geología. También muestra contradicciones entre condiciones de posibilidad y consecuencias propuestas, lo que hace insostenible ciertas ideas, ejemplo es la idea de convivencia entre seres humanos y dinosaurios, ya que, una condición para el proceso evolutivo del ser humano - tal cual se dio- fue el cambio drástico del entorno natural acaecido por la caída del meteorito que inició la extinción masiva de los dinosaurios.

Mayor parte de las consecuencias no disponen de una justificación histórica, biológica o química, la idea que sostiene la imposibilidad de artefactos “mecánicos” por la ausencia de petróleo es errada en primera instancia porque una herramienta simple puede ser mecánica y en

segunda instancia porque el petróleo no es la única fuente de energía utilizada por los seres humanos. Otra observación que se hace del ejercicio es la dificultad que existe en las estudiantes para diferenciar entre un fenómeno y un acontecimiento históricos.

fotografía 3. Proyección 1

Trabajo elaborado: Cuervo. S, Hernandez. E, Maecha. T & Pinto.S

- Donald Trump se vuelve loco y manda una bomba nuclear a China, mueren millones de personas y sus aliados comerciales responden con ataques e inicia la 3ra guerra mundial.

Consecuencias:

* Esto conllevaría pánico internacional y posibles alianzas para combatir a Estados Unidos.

* Al estar ocupados en la guerra, las exportaciones de China y Estados Unidos se congelarían.

- Petro es brutalmente asesinado por un sicario, el país entra en colapso generando un nuevo Bogotazo, Francia Márquez se vuelve presidente, el congreso bloquea todos los proyectos de ley, el gobierno fracasa, en reacción, gana un gobierno de ultra derecha en las siguientes elecciones.

Nota. Elaboración propia

Otro de los productos que dejó la tercera sesión se corresponde con la *fotografía 3* donde se dispuso un ejercicio de *proyección* del tiempo histórico, en esa medida los estudiantes propusieron 2 acontecimientos de posible trascendencia histórica para un tiempo futuro. Decir de este ejercicio que la *proyección* del tiempo histórico hecha por los estudiantes se corresponde con un equilibrio entre un *campo de experiencia* y un *horizonte de expectativa* de carácter social, en vista que, para el mes de abril las tensiones comerciales entre China y Estados Unidos fueron la noticia principal en los medios internacionales. Las políticas arancelarias anunciadas por Trump en aquel entonces generaron tal disgusto en Pekín que la potencia asiática decidió bloquear ciertos productos tecnológicos de exportación (chips inteligentes en su mayoría), subir los aranceles de productos norteamericanos, expulsar compañías estadounidenses de territorio chino y prohibir el consumo de servicios digitales ofrecidos por empresas norteamericanas.

Las tensiones comerciales mencionadas ocurren en un momento histórico donde el panorama político, económico y diplomático es inestable a nivel global. Las guerras en medio oriente, Irak, Irán, Palestina, Siria e Israel, la Guerra en la región del Donbass entre Ucrania y Rusia, los bloqueos económicos, las intervenciones militares y las pruebas nucleares efectuadas por parte de Estados Unidos durante el siglo y la indiferencia política por parte de Organización de las Naciones Unidas y la Unión Europea hacia diferentes crisis humanitarias, son componentes que en conjunto significan un cóctel para la confrontación.

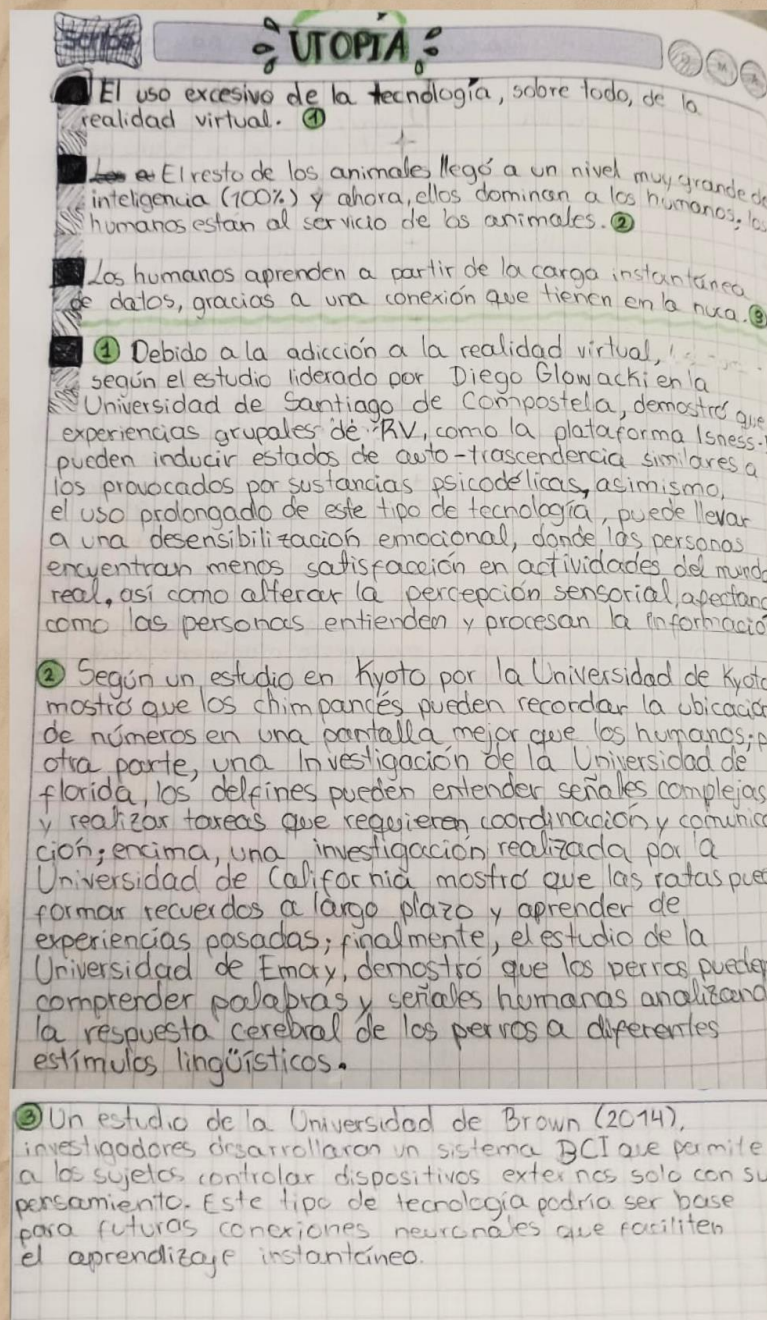
En el panorama nacional para el mes de abril también fue mediático la no prorrogación del cese bilateral al fuego entre las disidencias de las FARC y el Estado Mayor Central, lo que desencadenó un recrudecimiento del conflicto armado en Colombia expresado en masacres efectuadas en Puerto Gaitán, Meta y Tibú, Norte de Santander. En adición, acaecido por ese mes lo que el presidente Gustavo Petro denominó “*plan pistola*” una serie de asesinatos selectivos que acabó con la vida de 27 miembros de la fuerza pública en las últimas dos semanas de abril (SWI. 2025). Los anteriores hechos se suman a un largo fenómeno de violencia donde el narcotráfico, los juvenicidios, las masacres, los asesinatos políticos -como el Bogotazo- y demás vejámenes de la guerra confluyen.

Todo lo anterior es el contexto que fundamenta la posibilidad de una guerra nuclear entre Estados Unidos y China o el asesinato del actual presidente Gustavo Petro según lo dialogado con los estudiantes. Enunciar que, el ejercicio escrito no refleja el diálogo que se tuvo con los estudiantes a la hora de pensar en los acontecimientos futuros. Decir también que respecto a las consecuencias de uno y otro acontecimiento existen enunciaciones interesantes que pudieron tener

más desarrollo, algunas de ellas: los bloques geopolíticos conformados en tal contexto, los cambios en el panorama comercial global o explorar la relación causal entre los que denominan “segundo Bogotazo” y el ascenso de la ultraderecha.

fotografía 4. Proyección 2

Trabajo elaborado: Bolivar.C, Hernandez. S, Guaca.L & Vanegas. V



Nota. Elaboración propia. 2025

Para cerrar con el análisis de los productos recolectados durante la sesión número 3 y 4 se presenta el trabajo dispuesto en la fotografía 4. El trabajo denominado “*Utopía*” presenta tres fenómenos - que por la manera en que se presentan parece más una distopía- de alto impacto en el tiempo *histórico del futuro*; un uso excesivo de la realidad virtual, un amplio desarrollo de inteligencia animal y el aprendizaje gracias a hardwares y softwares instalados directamente en el cuerpo humano son las tres ideas postuladas por el grupo. Diferente de todos los productos anteriores el grupo deja en un segundo plano el efecto de causalidad histórica y se centra en fundamentar la viabilidad de su propuesta en investigaciones científicas. En ese orden se evidencia el trabajo de tres fuentes -que no son propiamente históricas, pero pueden trabajarse desde el quehacer histórico- una por cada fenómeno propuesto.

Por consiguiente es prudente destacar que: (1) según la primera investigación el uso excesivo de la realidad virtual conlleva, entre otras cosas, alteraciones sensoriales, insensibilidad psicológica y experiencias psicodélicas, en esa medida, la proyección de un mundo futuro donde hay un abuso de estas tecnologías hace imaginar fenómenos relacionados con la fragmentación social, tensiones entre el espacio virtual y real, control psicológico por parte de las grandes industrias tecnológicas, dependencia social hacia el ciberespacio, etc; (2) las conclusiones investigativas presentadas en el punto 2 y 3 no suministra información relacionada con el *horizonte de expectativa*, en cambio expone un *campo de experiencia* en el cual habitan condiciones de posibilidad en el presente que hacen pensar viable la propuesta.

Algunos aspectos que podrían enriquecer el trabajo son:

- Relatar la vida cotidiana en un mundo donde esos tres fenómenos ocurren al mismo tiempo.
- Problematizar los intereses y las condiciones de posibilidad que harían posibles tales fenómenos.
- Deducir las tensiones sociales, políticas, económicas e Inter especies existentes en tal contexto.
- Ampliar el trabajo de fuentes: contrastar las fuentes, revisar el desarrollo de las investigaciones y no solo las conclusiones, determinar los alcances de las fuentes, etc.

Sesión número 5, mayo 2 de 2025.

Tras revisar las dos sesiones anteriores se encontró algunas dificultades por parte de los estudiantes a la hora de realizar los ejercicios de *retroyección* y *proyección* histórica, dos de ellas

relacionadas con el tratamiento de fuentes y la claridad teórica. siendo que, por un lado, mayoría de ejercicios grupales no tienen un sustento teórico y devienen de los conocimientos previos de los estudiantes y una lógica escolar de la historia, por otro lado, los ejercicios no se corresponden con las instrucciones dadas, ya que, varios grupos en vez de acontecimientos seleccionaron fenómenos, en vez de una narrativa construyeron hipótesis históricas, enunciaron causalidades o identificaron condiciones de posibilidad. Por lo mismo las siguientes sesiones se orientaron a fortalecer el trabajo con fuentes históricas y el conocimiento teórico de ciertas categorías.

En particular la quinta sesión de práctica se planeó para fortalecer el trabajo con las fuentes. Dicha clase estaba prevista para el día 25 de abril, no obstante, por temas de fuerza no fue posible la asistencia del practicante, por lo que el encuentro se postergó. El día 2 de mayo tras tres semanas de inactividad se transcurrió la sesión número 5 bajo los siguientes propósitos:

- Practicar procedimientos propios del quehacer histórico en especial los que tienen que ver con la búsqueda, consulta e indagación de fuentes.
- Seleccionar un objeto cotidiano del presente y graficar dicho objeto conforme era su apariencia en una década pasada.
- Formular preguntas históricas sobre el objeto seleccionado.
- Dar respuesta a las preguntas planteadas sobre el objeto.
- Explorar continuidades y interrupciones entre diferentes tiempos pasados y el tiempo presente.

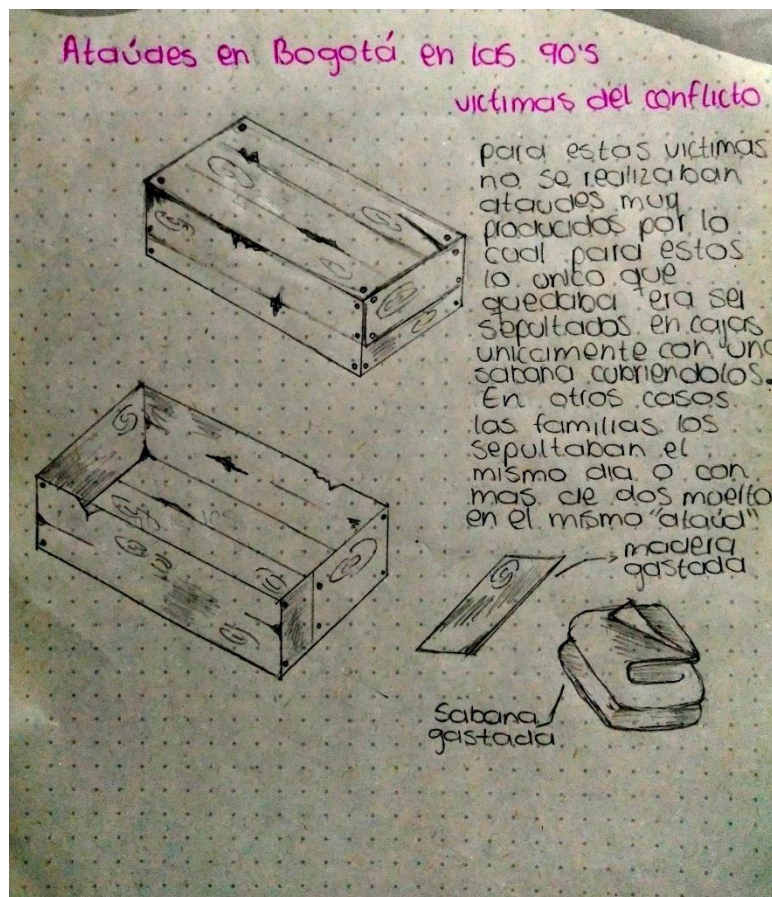
Al llegar al aula la primera acción -tras saludo por supuesto- del practicante fue graficar en el tablero una matriz que tuvo como encabezado la palabra década, debajo del encabezado se dispusieron 6 columnas denominadas 20's, 50's, 70's, 80's, 90's y 00's respectivamente, la matriz se dibujó para organizar los productos de la actividad que iba a llevar a cabo y como insumo para socializar los resultados de la sesión. Tras terminar la matriz el docente se dispuso a plantear la pregunta ¿ustedes saben que es la historia cultural? Algunos estudiantes se animaron a responder, la mayoría concluyó que “algo tenía que ver con las costumbres de la persona” (Camacho. 2025. Entrada 27). A continuación, se hizo una explicación sobre dos asuntos, el primero lo que es un enfoque y el segundo de qué trataba el enfoque de la historia cultural.

Tras la explicación el practicante asignó de forma aleatoria e individual una década de la matriz graficada al inicio de la sesión. Tras repartir las décadas se dio la instrucción de pensar y escoger un objeto de la cotidianidad bogotana, después de decidir su objeto de estudio se debía buscar en fuentes -pertenecientes a la década asignada- fotográficas o gráficas de los ajustes que dieran cuenta de la apariencia del objeto que se seleccionó en ese tiempo histórico, después debían dibujar el objeto según su apariencia pasada y hacerle preguntas históricas, algunas preguntas base

que se propusieron fueron: ¿Como se veía?¿Servía para lo mismo?¿Quiénes usaban el objeto?¿Cuánto costaba el objeto?¿Era común ver el objeto en aquella década? Para el desarrollo de la actividad se dio 40 minutos, no obstante, la actividad requirió el resto de la sesión y no se pudo concretar el momento de socialización (quedó una hora de clase después al finalizar la explicación y la instrucción).

Con base en lo anterior se exponen y analizan algunos de los resultados de la sesión:

fotografía 5. Objeto y décadas 1



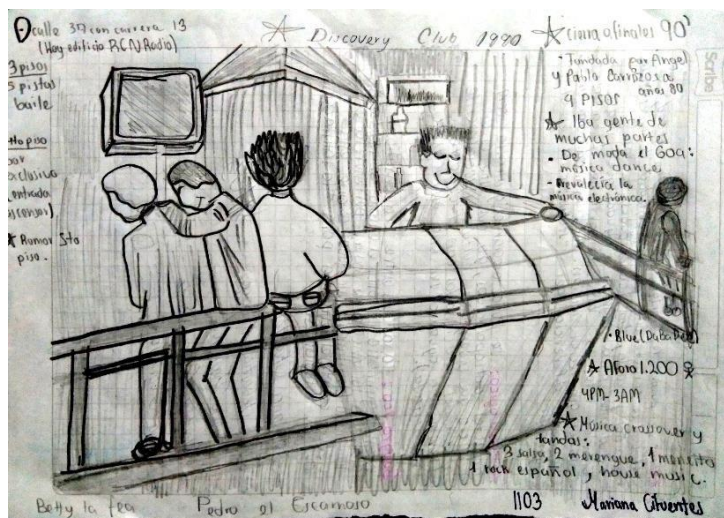
Nota. Elaboración propia

La *fotografía 5* compete a la elaboración de Barbosa. S (2025) el objeto seleccionado por la estudiante fue el ataúd, con la particularidad que se refiere a los ataúdes para las víctimas del conflicto armado de los años 90´ s en Bogotá. El ejercicio plantea algunas singularidades en los ritos funerarios de las víctimas del conflicto, las sábanas desgastadas, los ataúdes poco elaborados y en algunos casos el uso de un ataúd para más de un cadáver fueron situaciones históricas que vivieron las familias Bogotanas. Gusta de este ejercicio que su objeto de estudio tiene otra profundidad, se relaciona directamente con un fenómeno histórico propio de la década que se

La fotografía 6 incumbe al ejercicio desarrollado por Penagos. S (2025) en él se aprecia 5 dibujos que hacen referencia a su objeto seleccionado; el reloj en la década de los 20's. Se aprecia cómo el estudiante no tomó una única fuente dado que grafica varios modelos de relojes, así pues, decide responder a la pregunta ¿cómo se veía un reloj en la década de los 20's? con una variedad de formas y detalles, es decir, los relojes en los 20 's se veían de muchas maneras según el modelo, la marca y la tecnología. Valorar de este ejercicio que, si bien no se especifican las preguntas formuladas a los navegadores web o AI para obtener todos los datos que se exponen en el ejercicio, se puede ver por la cantidad de datos históricos que se hizo un acto de indagación juicioso sobre el objeto. Lo anterior se refleja en datos como: la asignación social de sexo que se le daba a cada reloj, siendo el de bolsillo apropiado para mujer y el de pulsera para hombre según los imaginarios de los 20 's; el contexto de la segunda guerra mundial como escenario donde se populariza los relojes de pulsera y; la mención de algunos modelos famosos como el Rolex Oyster o el Cartier - Louis Cartier 1904.

Algunas cosas que hubieran agregado un nivel de complejidad mayor a la elaboración son: explicitar las preguntas históricas planteadas para hacer la actividad, explicar cómo cada dato tiene relación con el objeto de estudio, corroborar toda la información presentada en especial el dato de Luis XV al inicio del documento, exponer las fuentes de donde se recogieron los datos, ubicar el objeto de estudio no solo en la década asignada sino también en el espacio geográfico asignado. Más allá de las recomendaciones este ejercicio permitió al estudiante vivenciar algunas operaciones hechas por un profesional a la hora de hacer historia, por lo mismo, la actividad cumple con los propósitos de la sesión.

fotografía 7. Objeto y décadas 3



Nota. Elaboración propia

La Fotografía 1 expone el trabajo de Cifuentes (2025) uno de los ejercicios que tiene mayor precisión histórica a nivel gráfico. El objeto de estudio seleccionado por la estudiante fue el Discovery Club, importante discoteca que funcionó entre la década de los 80's y 90's en Bogotá ubicada en la cll 37 con cra 13 donde es hoy el edificio de RCN radio. Los datos históricos anteriormente expuestos y todos los otros que se encuentran al interior del dibujo fueron tomados de Infobae (2024) al igual que la fotografía expuesta a continuación:

fotografía 8. Discovery Club



Nota. Tomada de infobae

Como es evidente el dibujo de la Discovery Club es un retrato fidedigno de la fotografía en el sentido que ambos productos artísticos tienen una composición similar. En esa medida es correcto afirmar que la estudiante logró captar de forma satisfactoria la apariencia histórica del lugar seleccionado. Decir también que, la ilustración puede leerse como una fuente que rescata elementos de la memoria visual y corporal de la Discovery Club, por ende, se deduce que hubo una decodificación satisfactoria por parte de la estudiante acerca de la historia cultural y sus objetos de estudio. Para finalizar, señalar el uso de una fuente real por sobre el uso de la inteligencia artificial, dado que, muchas imprecisiones históricas evidenciadas en los ejercicios ocurrieron por el uso inadecuado de AI.

Hay que precisar aspectos a fortalecer en el ejercicio. En primera instancia se pudo haber dado una mayor profundidad histórica al objeto de estudio, ya que, se trató la Discovery Club desde una sola fuente lo que se ve reflejado en los datos escritos en el dibujo. El trabajo se reduce a reproducir y enumerar datos históricos, tal operación deja de un lado los cuestionamientos históricos y da más valor a la memorización. Por último, los apuntes anteriores no existirían de haber planteado más preguntas históricas respecto a el objeto de estudio, desde una perspectiva cultural preguntas como ¿Qué tipo de público solía asistir a la Discovery Club durante los 90's?

¿Por qué cerró la Discovery Club? ¿Cuáles eran sus precios? ¿Qué memorias sociales hay sobre el lugar? hubieran dotado de más consistencia histórica el producto final.

fotografía 9. Objeto y década 4

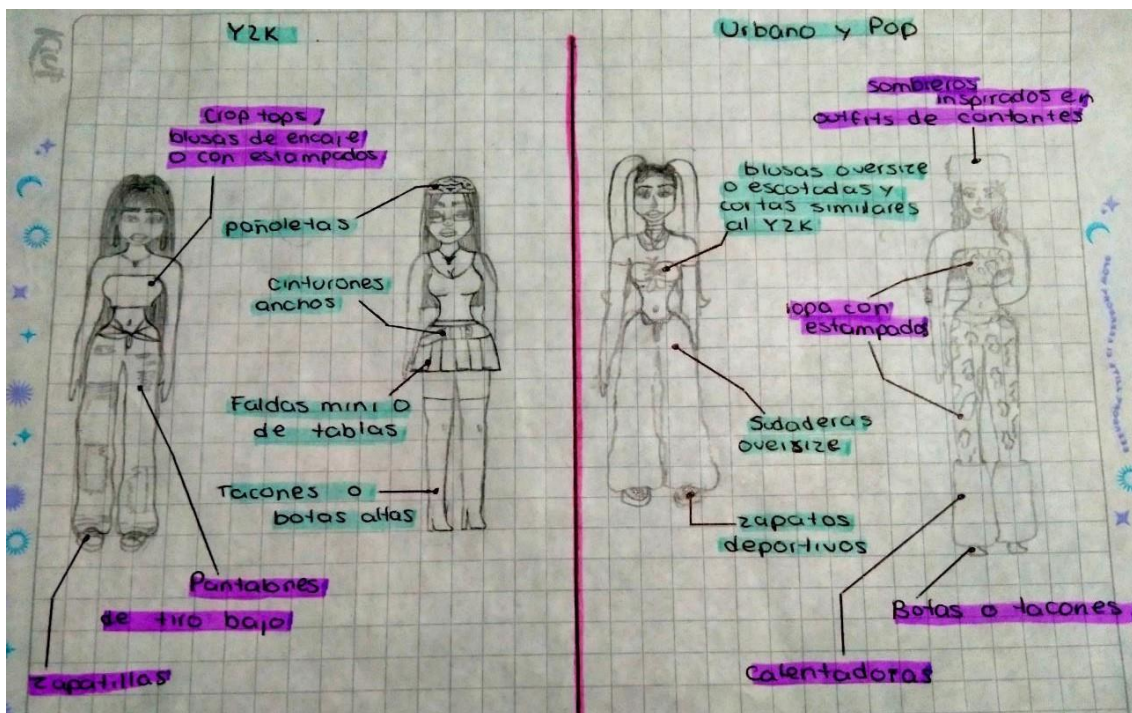
La Moda de los años 2000s - 2010

• Enfoque desde la percepción del cine y música de la época.

| Moda | Cine | Música |
|---|--|---|
| <p>Y2K (2000-2005)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Mean Girls (2004) • Pádelo el escamoteo (2007) • Francisco el matemático (2000-2004) | <ul style="list-style-type: none"> • Madonna • Britney Spears • Encanto a Colombia • Shakira • Fanny Lu |
| <p>Moda Urbana / influencia pop (2000-2010)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Sin tetas si hay paraíso (2006) • La playita (2014) • Pasión de Gavilanes (2003) | <ul style="list-style-type: none"> • Daddy Yankee • Don Omar • Beyoncé • Rihanna • Encanto a Colombia • J. Balvin • Reykon • Carlos Vives ↓ • mezcla tropical caribeña. |

Nota. Elaboración propia

fotografía 10. Objeto y décadas 4.1



Nota: Elaboración propia.

La Fotografía 9 y 10 hacen parte de la elaboración de Linero. Z. El producto cumplió satisfactoriamente con los propósitos enunciados para la sesión, desde un inicio, la estudiante mostró gran interés en la actividad y decidió escoger un objeto de estudio cercano a sus intereses y vivencias cotidianas, en ese orden, no eligió un objeto material, sino un objeto inteligible - la moda - que se materializa. La década asignada a la estudiante fue la 00's, por lo cual ella ubico la moda en esa primera década y trato de responder a la siguiente pregunta ¿existió una relación entre las telenovelas colombianas, la música y la moda de los 00's? De tal forma que la estudiante no solo se encasillo en una indagación histórica sobre la apariencia del objeto o el objeto en sí, sino que, trato de encontrar una relación histórica con un segundo elemento.

De allí que en un primer momento construyó un esquema de dos filas y tres columnas donde dispuso dos tendencias de moda propias de la época como lo fueron la Urbana y la Y2K, 5 productos televisivos colombianos y 11 artistas musicales influyentes de la década. También dividió el ejercicio en dos temporalidades, la primera del 2000 al 2005 y la segunda del 2005 al 2010. La estudiante entrega en un segundo momento un dibujo donde se evidencian dos mujeres con prendas alusivas a cada moda seleccionada, la Urbana (2000-2005) y la Y2K (2005-2010). Por lo cual, se puede decir grosso modo que la estudiante tuvo que tomarse la tarea de buscar datos sobre tres etiquetas diferentes en los navegadores web y visitar más de una fuente, ya que, tiene tres filtros de análisis diferentes.

Existe en este ejercicio una relación histórica silenciosa entre la industria cultural y la estética social. La relación no se hace explícita en el ejercicio de la estudiante dado que el ejercicio no estaba pensado para eso, aun así, en la construcción del producto se enunció en múltiples ocasiones la preconcepción de que las vestimentas observadas por medio de películas, videos musicales, telenovelas e incluso publicidades tenía un efecto inmediato en las formas en que las personas deciden vestirse. En general el ejercicio fue muy productivo, se ejercita de buena manera la habilidad *retroyectiva del tiempo*, pero no existe un nexo entre el pasado y el presente en este caso, un valor agregado al ejercicio pudo ser los elementos de la moda de los 2000 que aún persisten a hoy día o cuales prendas, tendencias o estilos están retornando y porque.

Sesión número 6, mayo 23 de 2025

Esta sesión se desarrolló 15 días después en vista de la salida pedagógica del 16 de mayo en conmemoración del día del maestro. Este espacio de clase se pensó en clave de varios hallazgos producto de la sesión número 5: (1) diferente de sesiones pasadas el ejercicio tuvo mejor acogida por su naturaleza representativa, ilustrativa e indagatoria; (2) se encontró que pocos trabajos

contenían preguntas históricas complejas; (3) varios estudiantes tuvieron dificultades al momento de buscar imágenes y fuentes sobre su objeto histórico y; (4) pocos estudiantes se preguntaron sobre el aspecto del objeto que eligieron, lo que mostraba falencias o desinterés en el análisis de imágenes. En consecuencia, se siguió con el propósito de fortalecer el uso, búsqueda y análisis crítico de fuentes históricas, esta sesión en particular tuvo un carácter más expositivo y explicativo por parte del practicante. Así pues, el practicante selecciono y proyecto fotografías tomadas en Bogotá y Medellín entre las décadas de los 30's y los 90's, el material audiovisual abordaba temáticas diversas, desde retratos familiares, paisajes y hábitos cotidianos de la gente hasta eventos históricos importantes y lugares familiares para los estudiantes.

Hubo varias razones para seleccionar las fotografías como recurso principal, algunas de ellas, la afinidad y curiosidad que mostraron los estudiantes con la fotografía como fuente, la necesidad de presentar el análisis crítico de fuentes como una operación de observación cotidiana, modelar operaciones propias del quehacer histórico con los estudiantes. Así pues los propósitos de esta sesión eran:

- Observar las fuentes históricas desde la curiosidad.
- Plantear preguntas históricas a las fuentes.
- Ejercitar el análisis de fuentes

Por consiguiente, algunas de las fotografías presentadas fueron:

fotografía 11. Familia Juvenal Manjarres y familia



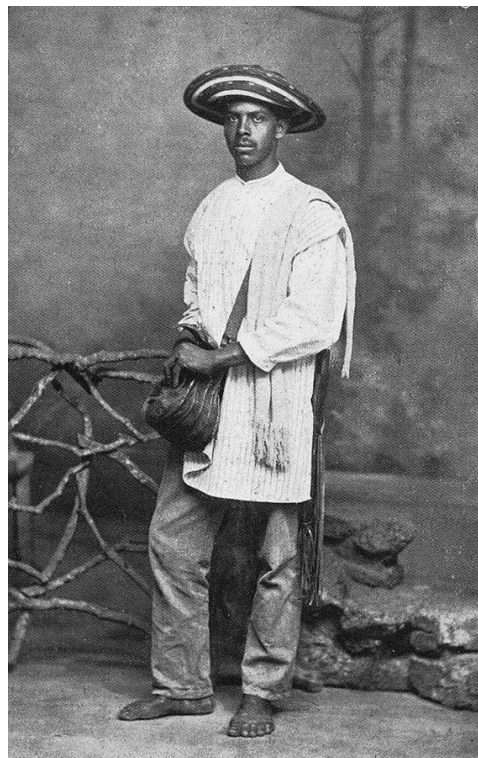
Nota. Tomada de Banrepcultural

fotografía 12. Acordeonista



Nota. Tomada de Banrepcultural

Fotografía 13. El arriero



Nota. Tomado de Banrepcultural

Las anteriores fotografías son tres de las nueve presentadas en la primera tanda, pertenecen al trabajo de Benjamín de la Calle, uno de los primeros fotógrafos en Colombia, o por lo menos

de los que hay registro. El archivo de Benjamín data de finales de los años 20's y principios de los 30's y se caracteriza por los retratos y fotos familiares. Como la idea era fortalecer el análisis de fuentes se explicó a los estudiantes una estrategia analizar las fotografías, la estrategia consistió en la enumeración y enunciación de elementos observables por imagen, después en una descripción, después en la intención de la fotografía y lo que expresaba, después en cuestionar cuál era la intención del fotógrafo en tomar la foto de la manera en que la tomó y por último hacer hipótesis históricas sobre la fuente - sin importar si estaban erradas o no - y hacer preguntas a la fuente.

Por imagen se dio de 30 segundos a un minuto de tiempo, algunas imágenes fueron más llamativas que otras para los estudiantes entre las cuales se encuentran las tres anteriores. Algunas de las observaciones hechas por los estudiantes fueron:

- El número de miembros de la familia Manjarres.
- Las facciones “árabes” de algunas mujeres de la familia Manjarres.
- La vestimenta - aparentemente costosa - de la familia.
- Los zapatos llamativos del acordeonista.
- El atuendo aparentemente colorido del acordeonero.
- La mancha en la fotografía del acordeonero.
- Que el arriero no tuviera zapatos.
- La vestimenta vieja del arriero
- La aparente indisposición hacia la foto (“parece obligado” dijeron algunos)

Ante las observaciones hechas por los estudiantes el practicante mencionó las migraciones sirio-libanesas y Rom de finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Colombia, la precarización laboral y la desigualdad social. Así pues, los estudiantes enunciaron la posibilidad de que el lugar de procedencia de la familia Manjarrez fuera la costa atlántica, barajaron que la vestimenta del arriero era muy diferente a la de la familia por el racismo y sus condiciones laborales. Solo hubo una pregunta en la primera tanda de fotografías ¿por qué todos estaban serios en las fotos? cuestionamiento que sirvió para explicar la limitación más importante que tiene una fuente histórica, su *tiempo histórico*.

Se explicó al estudiante que se podía deber a factores como: el tiempo de exposición que solía tener una foto en sus inicios tecnológicos, las primeras cámaras creadas duraban varios minutos para captar una imagen lo que reducía la posibilidad de poses, y expresiones faciales en una fotografía; la cultura de la foto en la década de los 30 era totalmente distinta, la oferta y demanda de cámaras en el mercado era escasa, la fotografías no eran un registro habitual en el día

a día, por el contrario tomarse una foto era una ocasión especial y por supuesto las composiciones de las fotos respondían a un tradición fotográfica heredada por los primeros fotógrafos.

figura 9. Collage de fotografías

Nota. Fotografías tomadas digital del archivo de Bogotá

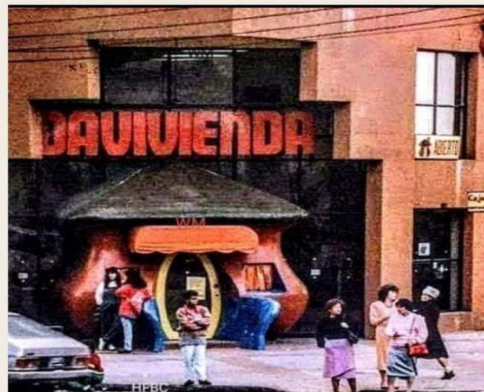
Fotografía 14. Manifestación



Fotografía 15. La taberna Suiza



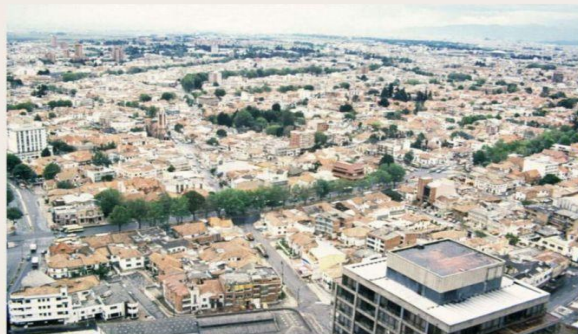
Fotografía 17. Davivienda calle 72



Fotografía 16. Taberna campesina



Fotografía 18. Panorámica Bogotá años 80's



Nota. Elaboración propia

De la fotografía número 14 a la fotografía número 18 se analizaron imágenes captadas entre las décadas de los 60's y los 80's. Se presentan estas cinco fotografías debido a que, dentro del

conjunto total de imágenes presentadas, fueron las que despertaron mayor interés y nivel de cuestionamiento, descripción y observación por parte de los estudiantes. Muestra de ello las diferencias identificadas entre las formas de manifestación social de los años sesenta - retratadas en la fotografía número 14 - y el siglo presente expresadas en la ausencia de mujeres, banderas, pancartas, personas encapuchadas y ESMAD. Por su parte las fotografías 15 y 16 capturan una misma situación en grupos sociales y puntos geográficos diferentes. Los estudiantes asocian las estéticas corporales y la disposición y tamaño del lugar en el que se encuentra grupo social con el nivel económico de cada grupo de personas, además, se percataron de que en la taberna Suiza quienes sirven a los señores son mujeres uniformadas y por la forma en la que se ven no parece que ellas pertenezcan a una clase social privilegiada.

La fotografía número 17, correspondiente a la esquina de la calle 72 con carrera 11 en la década de los ochenta presenta la fachada del banco Davivienda durante la década del 80. Esta fotografía resultó familiar para los estudiantes del IPN, puesto que, el mismo banco se ubica en la misma esquina en cercanías de la UPN. Con celeridad los estudiantes señalaron las diferencias estéticas entre como se ve el banco en la actualidad - haciendo uso de su memoria social - y como se veía en aquel entonces, algunos estudiantes mencionaron hechos pasados en contexto de tropel relacionados con la entidad bancaria. Por su parte, la fotografía número 18, una panorámica de Bogotá en la década de los ochenta, detonó en los estudiantes la impresión por una capital donde predominan las casas de gran tamaño y los rascacielos son escasos. A partir de la ubicación espacial de la imagen, los estudiantes lograron inferir que la fotografía había sido tomada desde los cerros orientales. Hubo un cuestionamiento histórico importante en torno los ritmos de la vida cotidiana en aquel entonces. A partir de la observación directa, un estudiante formuló una hipótesis histórica compleja, argumentando que, debido al tamaño reducido de la ciudad y a la menor presencia de tráfico vehicular, la vida cotidiana podía haber sido menos estresante, con tiempos de desplazamiento más cortos y, por ende, un menor cansancio colectivo.

La sesión evidenció que, a medida que avanzaba el análisis de las fotografías, los estudiantes formularon un mayor número de cuestionamientos históricos, identificaban con más detalle objetos y elementos presentes en las imágenes y lograban construir hipótesis históricas. Si bien dichas hipótesis no siempre estaban sustentadas en un contraste sistemático de fuentes, sí se apoyaban en el razonamiento histórico, en los conocimientos previos, en las preconcepciones y en las experiencias personales de los estudiantes, lo cual da cuenta de un avance en las operaciones del pensamiento histórico. No obstante, también se identificaron aspectos a mejorar. El tiempo

destinado al análisis de cada fotografía resultó insuficiente, lo que limitó la profundidad del ejercicio. En retrospectiva, habría sido más pertinente seleccionar un número menor de imágenes y concentrarse de manera más detallada en cada una de ellas. Asimismo, debido a la cantidad de fotografías proyectadas, no fue posible desarrollar uno de los momentos de la sesión que se tenía planeado: la realización de un ejercicio escrito final en el que los estudiantes debían describir una fotografía, enumerar sus elementos, formular al menos tres preguntas históricas y construir hipótesis a partir de dichas preguntas.

Sesión número 7, mayo 9 de 2025

La sesión número siete se planeó con la intención de fortalecer la interpretación de fuentes desde una perspectiva de fuentes, la lectura crítica de fuentes históricas, el posicionamiento histórico de los estudiantes y el saber ser, hacer y saber de los estudiantes con respecto al quehacer histórico. Por consiguiente, era necesario agregar una nueva dimensión al uso y lectura de fuentes históricas, en este caso una dimensión conceptual. Durante sesiones pasadas se había hecho hincapié en ejercitar procedimientos del quehacer histórico y habilidades cognitivas del *pensamiento histórico*, si bien, se habían tratado de forma muy somera algunos conceptos - sobre todo en los momentos de trabajo en grupo donde los estudiantes tenían alguna pregunta - era necesario darles un espacio formal a elementos propios de la teoría de la historia.

En esta sesión se desarrollaron en profundidad 5 categorías teóricas: *contingencia o acontecimiento monstruo, fenómeno histórico, acontecimiento histórico, aceleración histórica y condiciones de posibilidad*. Cada una de estas categorías se explicó por el practicante y se pusieron en práctica mediante una matriz de análisis documental dispuesta en el tablero. La fuente documental analizada durante la sesión fue un video titulado *¿QUIÉN fue el VERDADERO RESPONSABLE del 9/11? | Documental* publicado en la plataforma de YouTube por el creador de contenido Farid Dieck (2025). En el video el creador no solo hace una reconstrucción de lo ocurrido el 9 de septiembre del 2001, sino que, hurga sobre las posibles causas del atentado, los personajes y su participación, los intereses y móviles políticos, ideológicos y económicos entorno al atentado y las consecuencias del atentado, también maneja hipótesis históricas sobre la culpabilidad de cada una de las partes involucradas y por último hace una reflexión histórica importante:

“La historia, como suele decirse, la escriben los ganadores, pero esa escritura casi nunca es un relato imparcial. Más bien es una construcción que resalta triunfos, justificaciones y

narrativas convenientes, mientras oculta las contradicciones y los fracasos, en el caso de Estados Unidos su papel en el 11 de septiembre y la guerra contra el terror podemos ver un ejemplo perfecto de cómo los hechos pueden ser narrado de manera que sirvan para intereses específicos” (Dieck. 2025. 20:46)

Tras la proyección del video se inició un ejercicio grupal de análisis de la fuente documental desde las categorías teóricas explicadas, como resultado se presenta a continuación la sistematización de la matriz desarrollada en clase con los estudiantes.

Tabla 6. Matriz de análisis: caída de las torres gemelas

| | |
|---|---|
| Contingencia o acontecimiento monstruo | Caída de las torres gemelas |
| Fenómenos históricos | Intervenciones (invasiones) militares por parte de E.E.U.U, campaña de odio contra personas de medio oriente, tensiones internacionales entre las grandes potencias, conformación de nuevas células terroristas. |
| Sucesos históricos | Discurso de Bush, muerte de Osama bin Laden, caída del régimen de Sadam Hussein, muerte de Sadam Hussein, saqueo del banco central de Irak. |
| Aceleración histórica (después de que acontecimientos hubo aceleración histórica) | Contratos del padre de bin Laden con E.E.U.U para explotar petróleo y poner bases militares, caída de las torres gemelas y muerte de bin Laden y expulsión de la URSS en Afganistan |
| Condiciones de posibilidad | Las reservas de petróleo en Irak y Afganistán, el abastecimiento armamentístico que dio Estados Unidos y Rusia a los varios países árabes, la ideología y religión musulman, el poderoso capital de Estados Unidos. |

Nota. Elaboración propia

Mientras se desarrolló la matriz se notó dificultades en los estudiantes sobre todo para pensar los fenómenos históricos que se desprendieron producto del atentado del 11S, en especial les costó conectar situaciones de su contexto histórico presente con dicho acontecimiento. También hubo grandes dificultades para poner en práctica la categoría de aceleración histórica, puesto que, la claridad conceptual no se tradujo en facilidad para identificar momentos donde hubo rupturas importantes entre estructuras del pasado y se dio paso a nuevas estructuras. Por lo mismo el practicante ejemplificó dos posibilidades en cada una de las categorías - intervenciones militares de Estados Unidos en medio oriente y la expulsión de las URSS en Afganistán - y explicó las

implicaciones históricas, las continuidades y las rupturas que supusieron ambos elementos de análisis. Se encontró por demás mayor facilidad en los estudiantes para identificar acontecimientos relevantes y para jerarquizar dichos acontecimientos, no obstante, se observó que los estudiantes les cuesta procesar, explicar y comprender relatos históricos donde hay una gran cantidad de sucesos interconectados, es difícil para ellos estudiar continuidades, estructuras históricas o sucesos de carácter global.

Sesión número 8, mayo 23 de 2025

La sesión número 8 se realizó el día 23 de mayo en vista de la salida pedagógica efectuada el viernes 16 de mayo en conmemoración al día del profesor. Esta sesión se planificó bajo dos propósitos. El primero fue evaluar las nociones de orden epistemológico, teórico y conceptual apprehendidas por los estudiantes acerca de la historia y la historiografía. El segundo dar cierre al momento de introducción y dar paso al momento creativo de la implementación. Aclaración importante, la implementación se había planificado en dos ciclos diferentes desde un inicio, 8 sesiones de introducción donde se trataría componentes conceptuales, metodológicos y epistemológicos de la historia y la historiografía con enfoque en el quehacer y tiempo histórico del presente y, otras 7 sesiones para llevar a cabo una composición musical grupal tomando como base un relato histórico construido por los estudiantes desde su tiempo histórico presente.

Según lo precedente se diseñaron dos recursos para cada objetivo. Para evaluar las nociones se diseñó y aplicó un Kahoot que constó de 8 preguntas, 5 de ellas de selección múltiple y 3 de ellas de falso o verdadero. Las preguntas fueron las siguientes: (1) con base en lo trabajado ¿qué diría usted que es la historia? (2) ¿la globalización puede ser considerada un acontecimiento histórico? (verdadero/falso) (3) un fenómeno histórico es..., (4) un suceso pasado, recordado, revisado, documentado, reflexionado y fechado corresponde a la definición de..., (5) el tiempo es único, estático y absoluto (verdadero/falso), (6) un acontecimiento monstruo es..., (7) ¿existe más de un tipo de tiempo? (verdadero/falso) (8) ¿Cuál es el nivel más importante para la historia?

fotografía 14. Informe final Kahoot

Get Kahoot!+ from \$3/mo. Save over 20%. Offer ends February 8 Buy now

Kahoot! Súper Kahootopia! Actualizar Crear

| Pregunta | Tipo | Correcto/incorrecto |
|---|-------------------|---------------------|
| 8 ¿cual es el nivel temporal más importante para la historia? | Quiz | 48% |
| 7 Existe más de un tipo de tiempo | Verdadero o falso | 76% |
| 6 Un acontecimiento mounstro es: | Quiz | 84% |
| 5 El tiempo es único, estático y absoluto | Verdadero o falso | 84% |
| 4 Un suceso pasado recordado, revisado, documentado, reflexionado y fechado. Lo anteri... | Quiz | 88% |
| 3 Un fenómeno histórico es: | Quiz | 92% |
| 2 ¿La globalización puede ser un acontecimiento histórico? | Verdadero o falso | 32% |
| 1 Basad@ en lo que se ha hecho en clase ¿que diria usted que es la historia? | Quiz | 80% |

Nota. Tomada de Kahoot.it

Como se denota en la fotografía 19 el balance general del Kahoot fue positivo, en tanto, hubo un gran porcentaje de acierto. Con eso y todo, se evidencia que las preguntas número 2 y 8 tuvieron un porcentaje de acierto mucho menor a las otras 6 preguntas. La pregunta 2 fue elaborada con la intención de medir si la diferencia entre *fenómeno* y *acontecimiento históricos* había quedado bien demarcada al interior del curso, en efecto se evidenció sobre todo una confusión entre una y otra, ya que los estudiantes recordaban ambas definiciones, pero no recordaban a que terminó corresponde cada una. La pregunta número 8 era tal vez la más disruptiva respecto a la concepción de historia que tenían los estudiantes previos al ciclo introductorio, las opciones de respuesta eran: (a) pasado, (b) presente, (c) futuro y (d) todos las anteriores. En efecto la respuesta que se buscaba era la opción d, ya que, era la más correcta dada la postura sobre la historia que se llevó al curso, sin embargo, 9 de las 23 respuestas registradas contestaron la opción a, 2 respuestas la opción, 2 estudiantes no contestaron y 12 estudiantes acertaron.

Del cuestionario se puede concluir que los estudiantes transformaron, en mayor o menor medida, algunas ideas previas relacionadas con la historia. Entre los cambios más significativos se puede nombrar: la idea de que el pasado es el único nivel importante de la historia, el supuesto de la historia como verdad unívoca sobre el pasado, el principio de la historia como sucesos aislados y finiquitados y una concepción del tiempo histórico un poco más compleja.

Para el segundo propósito de la sesión se diseñó una matriz de trabajo grupal - de 3 a 5 estudiantes - denominada *Matriz del presente histórico*. Tal herramienta tuvo como finalidad permitir a los estudiantes concientizarse sobre su experiencia histórica vital y tiempo histórico del presente, se buscaba que cada grupo encontrar un trauma histórico común, partir de dicho trauma

y seleccionar: un fenómeno histórico enlazado al trauma histórico común vigente en su presente, un acontecimiento monstruo desde el cual podría haber surgido el fenómeno seleccionado y por último de 3 a 5 acontecimientos que se dieron en el fenómeno seleccionado y hacen parte del mismo. Para este ejercicio se dio los 20 minutos restantes tras culminar el Kahoot y hacer la socialización del cuestionario, debido a que 20 minutos no eran suficientes y a que era la última clase hasta agosto se pidió a los estudiantes que hicieran las respectivas entregas al profesor Mauricio Serna en un plazo de 15 días , a continuación el link del recurso que se entregó a los estudiantes:

<https://docs.google.com/document/d/1J0LzoxRdrQcek5OgdznLKSLujp4DQN4VVBdPbVIs8Jw/edit?usp=drivesdk>

Sesión número 9, septiembre 12 de 2025.

Tras 3 meses de inactividad se retomó el proceso de práctica la segunda semana de septiembre, lo que representó una enorme dificultad. En un inicio se esperaba que el practicante retornara al IPN en el mes de agosto, - mes donde se iniciaba el segundo semestre académico en la UPN - lastimosamente por temas administrativos no fue posible la activación de la ARL por lo cual el convenio interinstitucional se hizo efectivo un mes más tarde, hecho que retrasaba en una sesión el ciclo creativo y dejaba el proceso de práctica sin margen de error pedagógico y logístico.

A sabiendas de tal hecho era necesario contextualizar con celeridad a los estudiantes sobre el segundo ciclo y al tiempo retomar el trabajo que se había iniciado el 23 de mayo. Por lo mismo, el insumo seleccionado para la sesión número 9 fue una composición musical de autoría del practicante, con la cual se buscaba varias cosas: presentar a los estudiantes un ejemplo del producto final proyectado para dar cierre a la práctica pedagógica, complejizar la música como fuente histórica y analizar la composición musical desde conceptos, procedimientos y habilidades cognitivas previamente trabajados. A continuación, se expone la letra de la composición interpretada por el practicante en clase:

“Un mundo de desconuelos hoy les vengo a relatar, un mundo insólito y raro de extrañezas sin cesar, hace mucho que no duermo, estallidos sin parar, se escuchan en las largas noches de mi ciudad capital. Pero este cuento no es de mi, se trata de mucho más, de los cinismos certeros, de la violencia estatal, de los agentes de negro conocidos como ESMAD, violadores con un sueldo asesinos sin piedad, que entienden la delincuencia desde lo paraestatal.

De la violencia de estado hay tanto que mencionar, de personajes maniacos hijueputas con disfraz, del policía que en la calle decide desenfundar, disparar como demonio por aquí y por allá, dejando heridos al paso y muerto sin reparar, como quien mata a un zancudo cuando decide picar, pa saber que los zancudos están gobernando mal, se chupan el presupuesto y ni bien lo chuparan.

Al mal tiempo buena cara, hay que ser muy positivos, se estrenó en varias ciudades un show alegre y festivo, sacaron a nuestras calles vehículos poco usuales, dispararon pirotecnia, cohetes de largo alcance. Cual época decembrina mucha luz y mucho grito, nuestras fuerzas militares parecían nuestros vecinos, tan atentos los muchachos que, ante la celebración, con su fusil en mano detonaron sin razón.

Pero no nos olvidamos de quienes asesinaron, de las mujeres violadas, por cerdos uniformados, de nuestros desaparecidos, de los cuales no hay ni un rastro, de los que torturaron día y noche sin descanso” (Camacho. 2021)

Al finalizar la interpretación se continuó con el ejercicio de análisis que consistió en: (1) identificar grupalmente a que fenómeno histórico y acontecimientos hacía alusión la canción, en qué época o año se había compuesto, la intención de la canción (2) problematizar la fuente en cuanto a su intención, uso del lenguaje, postura política y condición de clase (3) complementar el relato incompleto proporcionado por la canción con la memoria histórica de los estudiantes respecto a el estallido social durante el COVID-19. El momento de análisis resultó congruente con los contenidos y sentidos expresados en la canción, en la medida en que la mayoría de los aportes realizados por los y las estudiantes se articularon directamente con la letra y con el mensaje que está buscando transmitir. La canción funcionó, así, como una fuente histórica que activó memorias, interpretaciones y posicionamientos frente a un fenómeno inscrito en el *tiempo histórico del presente*.

Al momento de identificar el *fenómeno histórico* al que hacía alusión la composición los estudiantes se aproximaron de forma significativa, puesto que, se mencionaron *fenómenos históricos* relacionados con la violencia de estado ejercida por la fuerza pública. Algunos de los mencionados fueron: la movilización social, el estallido social y la represión por parte del ESMAD. Identificar *acontecimientos históricos* puntuales resultó más dificultoso, ya que, la canción no mencionaba *acontecimientos históricos* de forma explícita y los estudiantes guardaban pocos acontecimientos en su memoria histórica. Tras escarbar en sus recuerdos surgieron menciones a la caída de la reforma tributaria impulsada por el gobierno Duque, la renuncia del

ministro Alberto Carrasquilla y el suceso de “invasión” masiva de conjuntos acaecido un día del 2022 en la ciudad de Bogotá.

Tales aportes fueron complementados por el practicante, quien fue articulando otros acontecimientos relevantes. Entre ellos se mencionó la protesta del 17 de diciembre de 2018, día en el que el practicante recibió un impacto en la cabeza como consecuencia del lanzamiento de un artefacto por parte del ESMAD, el asesinato del abogado Javier Ordóñez, ocurrido el 8 de septiembre de 2020, el cual fue explicado en clase como una *contingencia* o *acontecimiento monstruo* que detonó un estallido social progresivo, también se hizo mención del 9 de septiembre de 2020 fecha en la que ocurrió una masacre de civiles a manos de la policía metropolitana de Bogotá y mismo día en que se quemaron varios CAIs de la ciudad como forma de protesta. Posteriormente los acontecimientos mencionados se sostienen y acrecientan las movilizaciones, tomas y enfrentamientos con la fuerza pública, siendo los portales de Transmilenio escenarios principales.

Acerca de la intención de la canción los estudiantes reconocieron con claridad el tono de denuncia y de protesta presente en la letra e interpretación del compositor. De igual forma se acercaron mucho al año de la composición, algunos estudiantes señalaron el año 2022 como el momento de referencia, los argumentos que justificaban tal señalamiento se relacionaban con la vigencia que tuvo el estallido social durante este año, por consiguiente, la violencia de estado también se hizo presente. En efecto los razonamientos de los estudiantes tenían lugar, así que, se usó ese momento para problematizar la violencia de estado ejercida por la fuerza pública como un fenómeno histórico de larga tradición nacional, en vista que, se pueden rastrear casos antiquísimos de violencia de estado en contextos de protesta, algunos de ellos: la masacre de las bananeras en 1928, la masacre de los estudiantes en 1954, la masacre de la Universidad Nacional en 1984 o los asesinatos, desapariciones y torturas sistemáticas en las protestas de 2019 a 2022.

En cuanto a la problematización de la fuente, se indicó un uso del lenguaje mediado por la rabia e indignación dirigidos hacia la fuerza pública y sus acciones. Lo anterior se asoció a una postura política de izquierda y a una identidad de clase popular, vinculada a la experiencia de estudiantes o trabajadores. Este reconocimiento dio paso a un ejercicio crítico más profundo, en el cual se determinó la narrativa presentada en la canción como un relato incompleto, debido a que la fuente privilegia una perspectiva en específico. A partir de ello, se propuso reflexionar sobre las memorias y relatos alternativos que podrían construir otros actores históricos involucrados en el fenómeno, como miembros de la fuerza pública, sectores empresariales o personas ajenas a los

espacios de movilización social. Este ejercicio permitió evidenciar cómo toda fuente histórica responde a un posicionamiento situado y cómo el multiperspectivismo resulta fundamental para la construcción de relatos históricos más complejos.

Finalmente, el análisis se enriqueció con las experiencias personales de los estudiantes quienes compartieron memorias asociadas a los periodos de pandemia y estallido social. Una experiencia recurrente fue la sensación de ansiedad, impotencia y sobrecarga emocional vivida durante esos años, especialmente teniendo en cuenta que, debido a su edad, muchos no participaron directamente en las movilizaciones, pero sí estuvieron expuestos de manera constante a imágenes, noticias y contenidos difundidos a través de redes sociales y medios digitales. Estas memorias colectivas evidenciaron cómo el fenómeno histórico analizado no solo tuvo manifestaciones políticas y sociales, sino también efectos subjetivos y emocionales que forman parte del tiempo histórico del presente.

Sesiones número 10 y 11, septiembre 16 y octubre 17 de 2025.

Las sesiones número 10 y 11 se desarrollaron los días 16 de septiembre y 17 de octubre del año 2025, respectivamente. Estas dos sesiones fueron las que presentaron mayores inconvenientes a nivel logístico, dado que, hubo dificultades de tiempo y problemas de asistencia estudiantil.

En primera instancia, la sesión número 10 se pensó como una jornada de tutoría personalizada para cada grupo que había desarrollado el trabajo de la *matriz del presente histórico*. Dicho trabajo había sido entregado al profesor Mauricio Serna durante la segunda semana de junio, y llegó al practicante en esa misma temporalidad. A partir de la revisión inicial, se realizaron diversas observaciones sobre las matrices, las cuales se pretendían trabajar de manera detallada durante esta sesión. Más allá de las observaciones, esta sesión era una posibilidad para potenciar y profundizar el ejercicio investigativo, dar paso a la búsqueda, corroboración, contraste y lectura de fuentes, con miras a la construcción de un relato histórico sólido respecto a el *fenómeno histórico seleccionado*. Se esperaba, por tanto, que al finalizar la décima sesión cada grupo incorporará las observaciones hechas por el practicante a su trabajo y, en suma, se definiera el tipo de fuentes, las metodologías y los pasos importantes para (1) reconstruir el acontecimiento monstruo y los demás acontecimientos, (2) interpretar las condiciones de posibilidad que permitieron tales sucesos y en consecuencia la existencia del fenómeno histórico y (3) hacer una lectura crítica global sobre la vigencia del *fenómeno histórico* y la necesidad de historizarlo.

Contrario a la expectativa, la sesión número 10 significó un segundo tropiezo durante el ciclo creativo del momento de implementación. Debido a que coincidieron varios eventos institucionales en aquella fecha hubo un alto nivel de inasistencia estudiantil. Si bien, se presentó las debidas observaciones a las pocas personas que habían asistido - alrededor de 8 estudiantes - el hecho de que los grupos no estuvieran completos generó una limitación importante en el avance del trabajo. Además, los estudiantes presentes tomaron como excusa la ausencia de sus compañeros para no avanzar sobre las correcciones y sugerencias presentadas. Tras la décima sesión quedaban un total de 5 sesiones hábiles, según calendario, sin embargo los eventos y actividades institucionales redujeron el trabajo a 2 sesiones. La sesión programada para el 26 de septiembre fue aplazada debido a que los estudiantes de grado once participaron en una actividad del énfasis, lo que implicó la suspensión de la clase. La sesión del 3 de octubre no se llevó a cabo debido a una salida pedagógica, y la del 10 de octubre coincidió con la semana de receso académico.

De tal forma, tras un mes de inactividad, se llevó a cabo la sesión número 11, correspondiente al 17 de octubre de 2025. Esta fue utilizada para desarrollar las actividades que no pudieron realizarse durante la sesión número 10, en especial aquellas relacionadas con los procesos de tutoría y profundización del trabajo de la *matriz del presente histórico*. En ese orden, se dio inicio - y final también - a las tutorías grupales. En este espacio se analizaron los ejercicios entregados, se devolvieron observaciones específicas a los cuatro grupos que cumplieron con la entrega, y se trabajó en la complejización de los fenómenos históricos identificados, buscando fortalecer el ejercicio investigativo y reflexivo. En todos los grupos se entregó la observación general respecto a: (1) la selección de una temporalidad específica para ubicar el *fenómeno histórico* ¿desde que fecha se iba historizar? (2) ubicar las fechas de cada acontecimiento, ningún grupo fecho los acontecimientos y (3) definir la escala espacial del *fenómeno histórico*, era necesario explicitar el espacio donde ocurre el fenómeno.

Decir de los ejercicios entregados que unos mostraron mayor nivel de claridad conceptual, en especial los que tuvieron en cuenta la recomendación sobre identificar un trauma histórico grupal. De las 4 matrices entregadas solo una fue capaz de definir con claridad el acontecimiento monstruo y los acontecimientos históricos secundarios que apoyaban la existencia del fenómeno. Dicho trabajo encontró en el sentimiento de disconformidad grupal, hacia la coordinación convivencial de básica y media del IPN, un trauma histórico en común. Así pues, denominaron a su *fenómeno histórico* presente la *Dictadura institucional en básica y media ejercida por la*

coordinadora de convivencia y postularon como acontecimiento monstruo. Argumentaron que existe un número considerable de estudiantes que no está de acuerdo con la forma en que la coordinadora desempeña su cargo y señalaron situaciones puntuales en las que según ellas sus tradiciones estudiantiles se vieron vulneradas por decisiones de la coordinadora.

Conforme a lo anterior las estudiantes destacaron tres acontecimientos secundarios como parte del fenómeno. En primer lugar, la prohibición de una tradición histórica de grado once, que consistía en dar la bienvenida al último año escolar mediante una jornada tipo carnaval donde los estudiantes celebraban con espuma, confeti y demás. En segundo lugar, identificaron el cambio arbitrario de salón al curso 1103, en palabras de las estudiantes “desde el año pasado nosotros nos situamos en el salón que actualmente es énfasis matemáticas 11. Nosotros como curso ya teníamos ese salón personificado y personalizado por nosotros, ya era prácticamente nuestra cultura” (Cruz et al., 2025. p. 2). Finalmente, señalaron como tercer acontecimiento la prohibición de las celebraciones tradicionales durante el cumpleaños del colegio, las cuales incluían el uso de espuma, bengalas y otras expresiones festivas que históricamente habían caracterizado la participación de grado once en esta conmemoración.

Dada la naturaleza del *fenómeno histórico* seleccionado, se expuso a las estudiantes la posibilidad de usar la historia oral como metodología principal para recoger, contrastar, corroborar, analizar e interpretar fuentes históricas relacionadas con su objeto de estudio. Ante la afirmativa de las estudiantes, se explicó grosso modo que era la historia oral, para que, y cuando se usaba, se habló de sus fortalezas y desventajas, tras dar una introducción sobre las fuentes vivas, la entrevistas cerradas y abiertas, la recolección de testimonios y el análisis de testimonios, las estudiantes vieron viable usar la historia oral. De tal forma había que construir módulos de preguntas ajustados al rol educativo de cada persona entrevistada, era necesario entonces: (1) indagar sobre la percepción social que se tenía respecto a la coordinación académica, (2) reconstruir los acontecimientos seleccionados desde posturas diversas, (3) analizar cada testimonio recolectado desde la *empatía histórica* y (4) contrastar las versiones consignadas al interior de los testimonios. Bajo tales instrucciones las estudiantes se comprometieron a formular módulos de preguntas para los diferentes actores educativos - incluida la coordinadora - y a aplicar las entrevistas, lastimosamente el tiempo no fue suficiente y el ejercicio llegó hasta ahí.

A continuación el link de acceso a las matrices entregadas por los grupos de trabajo:
https://drive.google.com/drive/folders/1PkSndtPWIR12aBG1nnhM5ORvxeQS0wjh?usp=drive_1ink

5.2 Coherencia metodológica y epistemológica

En general del momento de implementación puede considerarse positivo en la medida en que lo planeado y lo ejecutado durante las nueve sesiones desarrolladas en el curso 1103 del Instituto Pedagógico Nacional guarda coherencia con una parte significativa del marco epistemológico y del marco metodológico propuestos para el presente proyecto de investigación. Asimismo, se logró cumplir parcialmente con los objetivos formulados inicialmente. No obstante, desde una perspectiva cuantitativa, puede afirmarse que el momento de implementación presenta un nivel de coherencia aproximado entre el 65 % y el 70 % respecto del conjunto del proyecto o del trabajo escrito en su totalidad.

Esta valoración se explica, porque uno de los elementos centrales no pudo desarrollarse: la relación didáctico-conceptual entre el tiempo histórico del presente y ciertos elementos y propiedades de la música. Dicha relación no logró materializarse debido a los errores pedagógicos, los cortes temporales del proceso y a la disposición de los estudiantes durante algunas sesiones (todas estas situaciones se exponen en el análisis de resultados). En este sentido, este apartado busca exponer los aspectos del marco epistemológico y metodológico que se lograron concretar durante la práctica pedagógica.

5.2.1 Sobre lo epistemológico

Respecto al marco epistemológico, puede afirmarse que las sesiones fueron pensadas y ejecutadas con la intención explícita de no reproducir el *código disciplinar* que caracteriza a la enseñanza de la historia en Colombia. En este sentido, no se priorizó la memorización de contenidos, ni la enseñanza de sucesos aislados, fechas o acontecimientos descontextualizados. Por el contrario, desde el inicio del proceso se optó por tomar como punto de partida los preconceptos y las experiencias previas de los estudiantes, decisión que se encuentra sólidamente fundamentada en la justificación epistemológica del presente trabajo de grado. El objetivo central fue acercar la historia al estudiante, entendiendo dicho acercamiento como un proceso que exige reconocer sus formas de comprensión del mundo, sus experiencias vitales y sus preconcepciones sobre el tiempo y la historia.

Desde la primera sesión se buscó indagar cómo los estudiantes comprendían el tiempo y recuperar las múltiples nociones temporales que poseían, con el fin de fortalecer progresivamente su conceptualización del *tiempo histórico*. Desafortunadamente, la sesión inicial no tuvo el impacto esperado y hubo que redirigir el camino durante la segunda sesión, así pues, las primeras

dos sesiones que habían sido pensadas para complejizar el *tiempo* hasta llegar al *tiempo histórico del presente* tuvieron que ser usadas para estrechar el vínculo entre el profesor y los estudiantes y crear acuerdos grupales. En adelante, el ciclo introductorio fue satisfactorio, muestra de ello las sesiones 3 y 4, dedicadas a ejercicios de *retroyección*, *introyección* y *proyección* histórica. Estas actividades exigieron de los estudiantes habilidades que trascienden la simple memorización o la reproducción lineal de datos, invitándolos a situarse en su presente histórico para devolverse al pasado o proyectarse hacia el futuro.

El ejercicio de historia contrafactual, obligo a los estudiantes a suprimir hechos históricos relevantes e imaginar su mundo a partir de esas ausencias históricas. La *retroyección del tiempo histórico* una habilidad cognitiva del *pensamiento histórico* y, a su vez, un procedimiento común en la labor historiográfica que implica un proceso complejo de análisis, verificación, contrastación e interpretación de fuentes, a la par de que se hace desplazamiento temporal mental para comprender cómo pudieron funcionar determinados procesos en contextos históricos específicos. En adición, la *proyección* del tiempo histórico se ejercitó también, en vista que, es una habilidad poco explorada en la enseñanza escolar de la historia, pero fundamental para comprender que el *tiempo histórico* no se limita al pasado, sino que se articula también con el *presente* y los horizontes de futuro. De igual forma, se buscó posicionar la historia no solo como un ejercicio académico sino como un instrumento político capaz de construir narrativas que trascienden las identidades, los sistemas de valor y las creencias de los sujetos sociales, en ese orden, lo que se historiza en el presente puede tener impactos en el tiempo futuro.

Asimismo, las sesiones 3 y 4 mencionadas fueron aprovechadas para complejizar el *tiempo histórico* desde dos categorías importantes, el *campo de experiencia* y el *horizonte de expectativa*. La explicación, ejemplificación y práctica de las categorías pretendió posicionar la historia como una construcción narrativa que resulta de la tensión entre lo vivido y lo esperado, tensión que tiene lugar única y exclusivamente en *tiempo histórico del presente*. Desde esta perspectiva, el *presente* se configura como el nivel temporal donde se define las necesidades por historizar, se interpretan las fuentes y se pregunta al pasado, al tiempo que, el *presente* es la temporalidad que proyecta los cambios ideológicos, narrativos, discursivos e incluso identitarios en el tiempo futuro, y es precisamente allí donde se escribe la historia.

Estas sesiones lograron materializar postulados epistemológicos propuestos en el proyecto, al introducir procedimientos propios de la disciplina histórica como la formulación de preguntas e hipótesis históricas. A su vez, los ejercicios propuestos propendieron el desarrollo de competencias

del *pensamiento histórico* como el *pensamiento causal complejo* y la *conciencia temporal*. De igual forma, el uso de categorías historiográficas enfocadas en el *tiempo histórico del presente* fue una forma de reñir con la concepción tradicional de la historia clásica arraigada exclusivamente al pasado distante. Si bien la actividad no involucro el uso fuentes históricas tradicionales, en todos los casos, los productos grupales permitieron a los estudiantes aproximarse a las lógicas del pensamiento histórico y a la comprensión de la historia como un campo interpretativo, problemático y situado en el tiempo *histórico del presente*.

Por su parte, la sesión número 5, reforzo en los estudiantes una nueva competencia del pensamiento histórico, *el uso de evidencias*. Visto las dos sesiones anteriores, se evidencio una falta de rigor al momento de buscar, corroborar, interpretar y contrastar fuentes históricas, motivo por el cual, esta sesión se empeñó en empujar al estudiante a mejorar el uso y manejo de fuentes. En ese orden, cada estudiante tuvo que seleccionar un objeto de estudio basados en la temporalidad específica que les propuso el practicante, situación que obligaba a cada estudiante a formular preguntas mucho más específicas a la hora de buscar y seleccionar las fuentes. El ejercicio mostro un nivel de indagación mucho mayor que el de las sesiones tres y cuatro, tanto así que, hubo estudiantes que formularon más de un cuestionamiento histórico al objeto seleccionado, por consiguiente, los productos expresaban el uso de más de una fuente y en algunos casos un ejercicio interpretativo más que de reproducción de datos.

Preguntas relacionadas con el origen del objeto, su función, sus costos, los contextos de circulación y los impactos sociales y culturales que generó en determinados momentos históricos dieron paso a productos más complejos, caso específico el trabajo que seleccionó la moda como objeto de estudio. Dicho trabajo estableció una relación implícita entre las transformaciones estéticas y la industria cultural, particularmente con productos como la música, las telenovelas colombianas y el cine, evidenciando cómo estos dispositivos culturales influyeron directamente en las formas de vestir y en las estéticas corporales.

En general los ejercicios dieron cuenta de un uso de fuentes más rigurosos y, al tiempo, de una exploración más profunda de procedimientos propios del quehacer histórico. Decir entonces que, la búsqueda sistemática, depuración, selección, corroboración y contraste de fuentes, permitieron a los estudiantes: (1) reconocer múltiples representaciones de un mismo objeto y (2) diversidad de usos, significados y funciones que pudo tener su objeto en distintos contextos históricos y problemático.

El marco epistemológico siguió su desarrollo en la sesión la número 6, destinada a abarcar nuevas competencias del *pensamiento histórico* tales como el *uso de evidencias* y la *empatía histórica*, sin dejar de un lado por supuesto, competencias y habilidades cognitivas previamente trabajadas. Se esperaba que, la observación y el análisis crítico de imagen fueran procedimientos capaces de potenciar tales competencias del pensamiento histórico. Según el supuesto, el practicante propuso y ejemplificó una estrategia de análisis de imagen desde un enfoque histórico, se buscó que, los estudiantes pusieran en práctica dicha estrategia usando como insumo las fotografías proyectadas durante la sesión. A medida que fueron pasando las fotografías, los estudiantes mostraron un mayor nivel de complejidad en sus observaciones y aportes, dado que, no solo practicaron la estrategia de lectura, si no que, trataron de ubicarse espacial y geográficamente según la imagen proyectada, de tal forma, a cada ausencia y diferencia entre elementos del pasado con elementos de su presente, los estudiantes generaban nexos históricos causales y consecuentes conforme a sus conocimientos previos de la historia tal y como se evidencia en el análisis de resultados correspondiente a la sesión.

En consonancia con lo previamente trabajado, la sesión número 7 busco consolidar nuevas dimensiones conceptuales desde quehacer histórico, es decir, como un historiador usa la teoría, bien sea categorías o conceptos, como lente para interpretar, depurar y seleccionar información dispuesta en las fuentes históricas que consulta. Así pues, la fuente documental sobre la caída de las Torres Gemelas permitió trabajar categorías teóricas que no se suelen explicar y practicar en la enseñanza de la historia escolar. Más allá de una lectura descriptiva o factual, los conceptos permitieron tomar una situación histórica específica y desmembrarla, cosa tal que, el suceso histórico de las torres gemelas se volvió un conjunto de elementos, donde cada componente se le podía leer por separado y a la vez en conjunto. Adicional a lo anterior, la fuente documental seleccionada fue un acierto, puesto que, trata el acontecimiento histórico del que se ocupa desde diversas posturas, lo que facilitó el refuerzo de la competencia del *multiperspectivismo*.

Por último, la coherencia epistemológica se hizo más notoria al iniciar el ciclo creativo. De la sesión número ocho a la sesión número once se priorizó el quehacer histórico desde la construcción de sentidos y relatos históricos. Los sentidos y relatos debían articularse a los conceptos historiográficos trabajados, debían construirse a partir de los procedimientos del quehacer histórico experimentados durante el ciclo introductorio, lo que implicaba por supuesto, poner en ejercicio las habilidades cognitivas y las competencias relacionados con el pensamiento

histórico. Además, el ejercicio creativo se fundó en el presente histórico como punto de partida para la selección y reflexión del objeto de estudio de cada grupo. Conforme a eso, el trabajo denominado *matriz del presente histórico* fue el primer - y único - paso del ciclo creativo, las matrices construidas por los grupos son una evidencia de que se fue coherente con el principio epistemológico y político “migrar de una enseñanza bibliográfica a una enseñanza del quehacer histórico donde se trabaje desde la memoria social, las aspiraciones individuales y colectivas y sobre todo desde el *presente histórico* de los contextos educativos” (Camacho, 2025, p.9)

5.2.2 Sobre lo Metodológico

Ahora bien, el uso de elementos consignados en el método Waldorf anclados al enfoque de aprendizaje basado en la creatividad, muestran el primer nivel de coherencia metodológica durante la intervención pedagógica. Respecto al método Waldorf, el elemento más presente durante el momento de práctica fue la *personalización del conocimiento*, siendo que, los contenidos propios de la históricos e historiográficos abordados durante las sesiones de práctica, fueron herramientas de análisis, más que el eje central de la enseñanza. Así pues, cada contenido abordado debía traducirse en ejercicios grupales e individuales, donde los estudiantes debían incorporar su posicionamiento frente al mundo, sus experiencias y conceptos previos, sus intereses y formas de razonamiento.

Otro elemento que se puso en práctica referente al método Waldorf fue el rol docente asumido practicante a lo largo de la implementación. Siendo que, el practicante evitó posicionarse como un transmisor de contenidos, en cambio, es evidente el rol orientador de procesos, de preguntas y de cuestionamientos asumido por el practicante. Este rol implicó guiar el aprendizaje de los estudiantes atendiendo a su creatividad, a sus ritmos de aprendizaje y a las dinámicas particulares del grupo, priorizando la personalización del proceso formativo.

Parte del rol docente consistió en la función de planear y ejecutar ajustes razonables entre sesiones, tomando como base la observación, evaluación y reflexión sobre la práctica. Ejemplo de esto, es el ejercicio el diagnostico las dificultades presentadas durante las dos primeras sesiones, lo cual permitió introducir modificaciones en las sesiones posteriores con el fin de fortalecer los aprendizajes y dar continuidad al proceso. Estos ajustes contribuyeron a la construcción de un hilo conductor coherente, sensible a los ritmos y necesidades de los estudiantes.

Sobre el *aprendizaje creativo* cabe mencionar que del total de documentos entregados por los estudiantes todos y cada uno de ellos requirió de un proceso de creación. Siendo que, los ejercicios de *retroyección* y *proyección del tiempo histórico* y la *matriz del presente histórico* involucra que los estudiantes deben crear, argumentar, explicar y justificar hipótesis y posicionamientos históricos a partir de su experiencias, lenguajes y significados de la historia. De igual forma, el ejercicio del *objeto y la década*, obligo a los estudiantes a crear preguntas históricas y a su vez a traducir las fuentes consultadas en representaciones graficas de la información.

En relación con otros referentes del marco metodológico, se identifica una clara influencia de propuestas como *Reading Like a Historian*, *las lecciones basadas en documentos* y *los seis grandes conceptos de la historia*. Tal influencia se denota en la aproximación que hay hacia la historiografía, de esta forma, al pensar y realizar las sesiones de clase el eje estructurante siempre fue la enseñanza de operaciones, procedimientos y categorías propias del quehacer histórico. Naturalmente esto conlleva a que el proceso de practica se viera reflejado en el fortalecimiento del pensamiento histórico de los estudiantes de 1103, por cuanto, los ejercicios de clase involucraron habilidades cognitivas y competencias propias del pensamiento histórico. En suma, las actividades propuestas también involucraron el desarrollo de preguntas epistemológicas profundas, muchas de ellas relacionadas con los ejes propuestos por Seixas & Morton (2013). Algunos de los ejes más tratados durante la intervención fueron: (1) ¿Cómo decidimos lo que es importante recordar del pasado? (2) ¿Cómo podemos hacer sentido del complejo uso de la historia? Y (3) ¿Cómo sabemos lo que sabemos sobre el pasado?

5.3 Conclusiones

Dejar en claridad que estas reflexiones no son de ninguna manera verdades sobre lo que se debe o no hacer desde la enseñanza de las ciencias sociales. Por supuesto las ideas concluyentes acá enmarcadas responden a la experiencia de práctica pedagógica presentada en esta investigación, por lo cual, las reflexiones devienen de una experiencia pedagógica a baja escala. Más bien estas conclusiones son la apertura a nuevas exploraciones en el campo de la enseñanza de la historia escolar, son ideas fácilmente replicables, adaptables y útiles en entornos escolares diversos.

5.3.1 ¿El pasado? ¿Qué pasado?

El subtítulo de este aparte puede sugerir viejos debates en torno a los contenidos históricos que se deben seleccionar para la enseñanza de la historia escolar. Diferente de ese debate este subtítulo pretende preguntarse sobre la importancia real de llevar pasados antiquísimos - por demás impropios - a la escuela. De ninguna manera se quiere restar importancia a las investigaciones y trabajos dedicados a la historia de objetos como la edad antigua o la edad media e incluso la edad moderna, mucho menos sugerir que la historia antigua no es importante para el desarrollo intelectual, moral o intercultural de la sociedad. No obstante, a cada experiencia de aula relacionada con pasados ajenos y lejanos del estudiante, pasados a los cuales el aula no puede acceder desde la memoria social o individual, suele suceder que hay una desconexión con el contenido o una folklorización de ello que resulta tan diferente. Muchas de las enseñanzas sobre temas como las primeras civilizaciones, las cruzadas, la inquisición, la primera guerra mundial, etc, se quedan en datos memorizados que cada tanto salen a relucir en una conversación cualquiera.

Me resulta curioso que hoy día la prioridad de la enseñanza de la historia, por lo menos desde los DBA siga siendo los pasados lejanos y no las experiencias históricas que coinciden con la realidad contextual de los estudiantes. Eso sumado a que la historia sigue una larga tradición ya no solo de memorización, acriticidad o heroísmo, sino de carácter ilustrativo. Mientras otras áreas del conocimiento escolar como la química, la física o la biología incentivan la investigación mediante laboratorios y experimentos que despiertan la curiosidad del educando, la historia sigue dictando relatos históricos a los estudiantes y en el mejor de los casos complejizando esos relatos es aquí donde cabe lugar a una pregunta ¿no es posible crear laboratorios de historia para enseñar historia en el aula?

La historia es - como ya se dijo en esta investigación - una creación humana que sigue procedimientos y operaciones propias del método científico, la historia se descubre en tanto surge curiosidad por alguna situación social concreta. Tales características de la historia han impulsado trabajos donde se plantea la enseñanza de la historia desde la investigación, el *pensamiento histórico* y sobre todo bajo la figura de *laboratorio de historia*, algunos de estos trabajos son: Burgos & Ulloa (2025), Castillo (2016) y Sepulveda (2023). Si bien, la figura de laboratorios expresada en las anteriores investigaciones cumple con la función de enseñar desde el análisis de fuentes y los métodos propios del investigador, se sigue apelando a que los estudiantes se queden en el ejercicio de fuentes. Por lo mismo, la posibilidad de crear laboratorios donde los estudiantes experimenten cómo hacer historia y pueden elegir sobre que quieren historizar, podría ser una

forma de fortalecer no solo la enseñanza de la historia en la escuela, sino los vínculos y relaciones entre personas de la comunidad educativa.

La idea anterior se justifica por supuesto en el grueso de la exploración pedagógica vivida durante la práctica, aun así, es un ejercicio en concreto el que agrega complejidad a tal idea. Durante la sesión número 11 se trabajó una *Matriz del presente histórico*, durante ese ejercicio se observó una dimensión completamente nueva tanto para los estudiantes del curso 1103 como para el practicante, se notó como las vivencias históricas comunes eran capaces de estrechar lazos entre personas del mismo grupo, es sabido que la historia moviliza la identidad de las personas, lo curioso es presenciar este fenómeno al interior de un aula escolar. Por un lado quienes eligieron la experiencia histórica colectiva en relación al grupo de danzas debatían sobre la temporalidad verdadera de ciertos sucesos o sobre como habían acontecido, por otro lado, quienes eligieron el justdancismo como su objeto de estudio, creaban la hipótesis de que el grupo de just dance había sido un espacio capaz de unificar vínculos en el curso 1103, otro caso fue el grupo que seleccionó el arte contemporáneo para su ejercicio investigativo, este grupo fue consciente de que al hablar del arte contemporáneo en sus propias palabras surgía siempre la palabra de libertad, así pues empezaron a compartir sus posturas y experiencias relacionadas con dicho término.

Sin lugar a duda, la matriz a la que más se le vio potencialidad histórica en su momento fue aquella denominada *dictadura institucional en la coordinación de básica y media ejercida por la coordinadora de convivencia*. La potencialidad de este objeto de estudio recae en la cantidad de relatos a recoger para historizar dicho fenómeno, al ser una cuestión histórica tan reciente se propuso usar la historia oral como metodología principal del ejercicio. Entre los debates que se desarrollaron con las estudiantes, uno de ellos fue la perspectiva holística sobre el *fenómeno histórico*, por lo mismo se concluyó que era necesario recoger testimonios no solo de la población estudiantil, sino también de profesores y en este caso de la coordinadora. En ese proceso de recolección de testimonios las estudiantes debían acercarse a la versión de cada una de las partes e interpretarla desde la empatía histórica, por lo cual, tal conflicto o percepción negativa hacia la coordinadora y su trabajo se pudo haber tratado desde el ejercicio de historización.

Un laboratorio histórico donde los estudiantes aprenden a hacer historia y deciden sobre qué quieren historiar es un puente al diálogo, una puerta para que los procedimientos y operaciones históricas acerquen a los estudiantes a situaciones problema acontecidas en su realidad y a los actores que hacen parte de dichas situaciones. Por, sobre todo, que los estudiantes decidan sobre qué quieren historiar les permite comprenderse a sí mismos desde la dimensión temporal su

subjetividad, sus continuidades y rupturas frente a posicionamientos políticos o éticos, sus enunciaciones y conductas con y para el mundo. El apunte sobre la comprensión personal es fundamental, ya que, durante el proceso de práctica uno de los ejercicios que más se le dificultó a los estudiantes fue la memoria, recordar hechos concretos, ubicarlos en un mes incluso un año en específico.

5.3.2 El presente, un nuevo lugar de enunciación para la enseñanza de la historia.

La intervención pedagógica dejó entrever que la enseñanza de la historia sigue ubicando al pasado en una especie de pedestal epistemológico. Con eso y todo, con el pasar de los años aumentan el número de investigaciones -sobre todo en el campo de la educación - que articulan el *presente* o la *historia del tiempo presente* como elemento a tener en cuenta. De alguna manera, la historia del pasado por el pasado no es suficiente ya para responder a las necesidades del contexto histórico actual. Por lo mismo, es urgente que tanto el marco normativo nacional, como los programas de las IES del país y los currículos institucionales escolares, reorganicen tiempos, ciclos y espacios en relación con lo que se enseña en historia y el tiempo que se le dedica. Esta investigación considera que son mucho más significativas las problemáticas sociales que enfrentan estudiantes, padres de familia, docentes, administrativos, trabajadores y en general las personas en los diferentes puntos del país, continente y mundo en general, que problemas, fenómenos y estructuras históricas de pasados ya finiquitados. En ese sentido, es cuestionable que desde grado 4 hasta grado 9 se priorice aprendizajes históricos relacionados con escalas temporales ajenas a la experiencia histórica de los estudiantes y de quienes rodean a los educandos.

En consecuencia, las instituciones y personas responsables del sector educativo deben de encontrar alternativas logísticas, pedagógicas y curriculares para que los contenidos, aprendizajes y disposiciones ya construidas, subsistan en la justa medida que deben subsistir y den lugar a nuevas prioridades educativas. Tras la intervención en aula, se considera desde esta investigación que, algunas de las prioridades que pueden tenerse en cuenta son las siguientes: (1) teoría de la historia, en especial la que complejiza el *tiempo* (2) filosofía sobre el tiempo y (3) métodos y enfoques de la historia, en especial aquellos que priorizan la experiencia histórica.

Enseñar teoría de la historia al interior de las aulas escolares es una necesidad. Imaginen que un día usted llega a su casa y esta su familia reunida y de un momento a otro a usted se le da por explicar que funciones tiene Excel y como se aplican dichas funciones, al cabo de 30 minutos, una tía lo interrumpe y le pregunta ¿pero que es Excel, para que sirve? Esta es una situación

absurda, por supuesto no es equiparable de ninguna manera con lo que pasa en la enseñanza de la historia escolar, no obstante, la lógica aplicada en tal situación si se puede aplicar para reflexionar sobre cómo se enseña la historia en la escuela. Los estudiantes antes de saber que es la historia, como funciona, cuales son usos y sus limitaciones, aprenden cosas como: cuando ocurrió la primera guerra mundial, cuáles eran las estructuras sociales de nuestros ancestros muiscas, por que ocurrió la revolución francesa y cuáles fueron sus consecuencias.

La omisión de contenidos relacionados con la teoría de la historia es, en parte, lo que impide en ocasiones comprensiones más complejas de esos relatos históricos que se enseñan en el aula. A forma de ejemplo, se puede mencionar la confusión tan grande, presente en los estudiantes de 1103 del IPN, respecto a la diferencia entre *fenómeno* y *acontecimiento histórico*. El problema no pasa porque se aprendan una definición o no, el problema radica en que cada categoría conceptual de la historia es una representación mental de algo, (haga parte y cuenta una escena mental tipo película que nos devela una situación o idea por medio de un conjunto de imágenes en movimiento), en este caso, ambos conceptos mencionados representan duración, continuidad, ruptura y, si se mezclan con otra categoría pueden representar diacronía, sincronía, resonancia, etc. Muchas de las representaciones mentales ocultas tras las categorías, dan cuenta de cómo funciona y funciona el tiempo histórico, es decir, indican que tanto tardo algo en pasar con referencia a que, que tanto persiste algo, cuantos elementos de la historia pasaron de forma secuencial o de forma desordenada, como se crean temporalidades sociales e históricas locales, regionales y globales y demás representaciones sobre como ocurre el tiempo percibido y concebido desde la historia.

Lo anterior funciona de abre bocas para posicionar una segunda consideración, se debe complejizar el tiempo desde aula, no solo porque es el fundamento de la historia. También porque el *tiempo* igual que el *espacio* son elementos en disputa. Dichas disputas por el *tiempo* hacen parte de un fenómeno histórico vigente, si no ¿Por qué existen marcos jurídicos que dictan cuantas horas se debe laborar o estudiar? La organización, las percepciones sociales, los usos y los valores que cada estructura social le da al *tiempo* son reflejo directo de los *fenómenos históricos, estructuras, duraciones y rupturas* que afronta la sociedad, puesto que, el tiempo es una condición de posibilidad, muchas de estas ideas son profundizadas por Hartog (2003). Profundizar histórica y filosóficamente sobre el tiempo permite a los educandos desarrollar *conciencia temporal* y a la vez problematizar que postura ética tomar no solo ante el pasado, sino ante el *presente histórico* y su *futuro presente*.

Por último, pero no menos importante, se mantiene la consigna de trascender de la enseñanza ilustrativa y bibliográfica de la historia a una enseñanza práctica y participativa. Sobre todo, porque el día 24 de octubre – último día que el practicante asistió a el curso 1103 – se prestó el espacio para aplicar una entrevista a los estudiantes. Dicha entrevista se diseñó como instrumento de evaluación cualitativa frente al espacio de práctica. Tras culminar las entrevistas y analizar las respuestas hubo una sensación positiva en el practicante, sobre todo, al escuchar las respuestas que se dieron a las siguientes preguntas: (1) ¿Consideran que su noción frente a la historia tuvo al cambio respecto a la idea que tenían de la historia antes del espacio de práctica? Y (2) ¿encuentran diferencias entre las clases de historia que habían experimentado antes del proceso de práctica y las sesiones desarrolladas durante el espacio de práctica? Frente a la primera pregunta, alrededor de 12 estudiantes comentaron que antes no les gustaba la clase de historia, pero ahora, ya les gustaba o no les aburría. Frente a la segunda pregunta, 14 estudiantes señalaron que el elemento de aprender historia desde lo que ellos habían vivido o viven era algo nuevo para ellos y que eso les agradaba.

Tales respuestas son una pequeña evidencia de que, en alguna medida, de una enseñanza de la historia más cercana a los estudiantes. Dicho logro fue posible porque, se permitió al estudiante experimentar la historia desde una dimensión investigativa que tiene en cuenta sus vivencias, intereses e inquietudes. En ese orden, es posible enriquecer el ámbito práctico de la enseñanza de la historia, ya no solo en la escuela sino en diferentes entornos educativos, siempre y cuando se esté dispuesto a asumir la enseñanza de métodos y enfoques para hacer historia. Eso significa que, el docente que enseña historia tiene claridades sobre procedimientos, operaciones y estrategias propias de la profesión. Significa también que, el docente que enseña historia es capaz de posicionar su enseñanza desde diversos enfoques de la historia, conforme el contexto educativo se lo pide. Por último, el docente es capaz de asumir un rol secundario en el proceso de enseñanza aprendizaje y permite al estudiante hacer uso de curiosidad, de sus experiencias y bajo sus ritmos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida: Sobre la historia del presente*. Alianza Editorial.
- Bécquer, G. A. (1959). *Rimas y leyendas*. [Edición clásica].
- Betancourt, D. (2004). *Historia, memoria y nación: Reflexiones sobre la enseñanza de la historia*. [Manuscrito/publicación no comercial].
- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia en Colombia. (2022). *Informe final de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- de Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Éditions Gallimard.
- Díaz, M. (2016). *El aprendizaje del tiempo histórico y su enseñanza en la educación primaria*. Editorial Síntesis.
- Dieck Farid. (2025). *¿QUIÉN fue el VERDADERO RESPONSABLE del 9/11?* [Video de YouTube].
- Fazio Vengoa, H. (2010). *Historia del tiempo presente: Historiografía, problemas y perspectivas*. Siglo del Hombre Editores.
- Fazio Vengoa, H. (2018). Historia del tiempo presente: debates y perspectivas. *Historia Crítica*.
- Hartog, F. (1979). *Le miroir d'Hérodote: Essai sur la représentation de l'autre*. Gallimard.
- Hartog, F. (2003). Régimes d'historicité: Présentisme et expériences du temps. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 58(1), 121–150.
- Ibágon Nilsson, N. (2016). Aprender y enseñar historia a partir de fuentes. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 195–219.
- Koselleck, R. (1979). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós Ibérica.
- Machuca, L. (2025). *El concepto de tiempo histórico en la enseñanza de la historia escolar* (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional.

- Meneses, C. (2023). *Historia oral y pensamiento histórico en la escuela* (Tesis de maestría).
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*.
MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos básicos de aprendizaje: Ciencias sociales*.
MEN.
- Numpaque, J. (2019). *Prácticas funerarias y memoria histórica en Bogotá* (Trabajo de grado).
Universidad Nacional de Colombia.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender historia en el siglo XXI: Reflexiones y desafíos. *Revista de Educación*, (349), 15–38.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112.
<https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
- Rodríguez, N. (2013). *El pensamiento histórico en la educación primaria* (Tesis de maestría).
Universidad Pedagógica Nacional.
- Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press.
- Rosa, H. (2016). *Alienation and acceleration: Towards a critical theory of late-modern temporality*. NSU Press.
- Santisteban, A. (2010). La formación del pensamiento histórico. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (pp. 35–64). Síntesis.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Triana, A. M. A. (2018). La enseñanza del tiempo y la historia en la educación infantil. *Clio. History and History Teaching*, 23(?), xx–xx.
https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458649

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.