

# **Universidad Pedagógica Nacional**

**Representación de los subalternos en la Independencia de Colombia.**

**Un análisis desde la imagen en los libros de texto (1990 - 2015).**

**Presenta**

**Esteban Fernando Corredor Cajicá**

**Directora del trabajo de grado**

**Andrea Manrique Camacho**

**Fecha**

# Contenido

<b>Introducción</b> .....	3
<b>Palabras clave</b> .....	6
<b>Pregunta Problema</b> .....	6
<b>Objetivos</b> .....	8
Objetivo General.....	8
Objetivos específicos .....	8
<b>Capítulo 1: Revisión historiográfica del proceso de independencia de Colombia y enseñanza del hecho histórico</b> .....	9
Historiografía de la independencia en Colombia.....	9
Bicentenario de la independencia .....	12
Patriotismo y héroes de la independencia.....	16
Una nueva mirada a la historiografía de la independencia .....	20
<b>A modo de conclusión</b> .....	29
<b>Enseñanza de la independencia de Colombia</b> .....	30
Identidad nacional y enseñanza de la independencia con el uso de libros de texto..	31
Narrativa de la independencia en los libros de texto y manuales escolares .....	36
La conmemoración del Bicentenario de la independencia de Colombia en los libros de texto.....	56
<b>A modo de conclusión</b> .....	60
<b>Capítulo 2: Propuesta Pedagógica para grado Noveno: Reconocimiento de los subalternos desde el análisis de imagen de libros de texto de 1990 a 2015</b> .....	61
Modelo Pedagógico .....	61
La imagen en los libros de texto .....	64
La Independencia de Colombia como contenido de la Ciencias Sociales en grado noveno y su relación con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).....	74
Caracterización del Colegio Isidro Molina.....	75

<b>Capítulo 3: Sistematización y triangulación de la práctica docente correspondiente al grado Noveno del Colegio Isidro Molina.....</b>	<b>78</b>
Informe de clases .....	79
Análisis del Grupo Focal .....	112
Triangulación de Práctica Pedagógica.....	115
<b>Conclusiones .....</b>	<b>119</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>122</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>127</b>
Transcripción del Grupo Focal a Estudiantes de Grado Noveno del Colegio Isidro Molina.....	128

## **Introducción**

El presente trabajo busca centrarse en la reivindicación de los grupos subalternos, campesinos, indígenas, negros y mujeres, involucrados en el proceso de independencia de Colombia, teniendo como marco de análisis las imágenes contenidas en los libros de texto escolar publicados entre 1990 y 2015. El estudio busca examinar cómo las representaciones visuales en estos textos han contribuido a la inclusión o exclusión de las experiencias y contribuciones de estos grupos subalternos en la narrativa histórica presentada por estos textos.

Haciendo uso de un enfoque metodológico cualitativo, se llevó a cabo un análisis de contenido de las imágenes presentadas en libros de texto, en un periodo de 25 años (1990 – 2015) previo y posterior a la conmemoración del bicentenario, contemplando el contexto temporal en el cual fue producido cada libro de texto y su editorial. El estudio identifica y categoriza las representaciones visuales de grupos como afrodescendientes (negros),

campesinos, indígenas y mujeres evaluando su presencia y el contexto en el que se presentan.

El análisis que se plantea en este trabajo de grado busca la necesidad de construir una mirada más diversa, crítica y reflexiva de la historia nacional, donde se dé el reconocimiento de los grupos subalternos en la historiografía tradicional. El trabajo de grado se enmarca en una metodología de carácter cualitativo del análisis de contenido iconográfico en los libros de texto, donde se dio un énfasis en el papel de la imagen como mediador en la construcción de significados desde el campo histórico y pedagógico.

El primer apartado se centra en la revisión teórica de la producción historiográfica con relación al proceso de Independencia de Colombia, se estudia cómo la narrativa histórica tradicional, permeada en gran manera por el ideal de una visión patriótica y heroica sigue teniendo un dominio histórico y social, Carolina Pérez afirma que el siglo XIX reinventó su propia historia: lo prehispánico, lo colonial y la Independencia fueron nuevamente leídas desde la república, y usadas para legitimar élites, partidos, gobernantes, políticos, constituciones y guerras (Benavides, 2010). En este sentido, autores como Álvaro Acevedo, Catalina Reyes, Yecyd Alfonso Pardo, Sebastián Vargas, Ricardo Zuluaga, Gilberto Loaiza Cano y Adolfo León Atehortúa, permiten insertar la mirada de los grupos subalternos desde una nueva mirada en la historiografía nacional. Por otro lado, autores como Eric Hobsbawm y Peter Blanchard, aportan un saber clave desde el análisis en la participación de esclavos (negros), campesinos, indígenas y mujeres en los movimientos independentistas latinoamericanos.

El segundo apartado construye los marcos teóricos y las categorías conceptuales como ejes orientadores de análisis en el trabajo de grado. Se abordan cinco conceptos

clave: 1. subalternidad, 2. Estado-nación, 3. revolución, 4. independencia y 5. identidad nacional. El concepto de subalternidad se sustenta a partir de los planteamientos de Antonio Gramsci en su obra “Cuadernos de la cárcel (1999)”, donde analiza cómo algunos grupos sociales son marginados de la historia política y social, desde ahí nace la noción de estereotipar al campesino, mujer o esclavo desde la imagen preconcebida de ellos además de su ausencia en la historia.

La idea de Estado-nación se desarrolla desde autores como Mauricio Puentes y Ricardo Zuluaga, quienes problematizan el modelo centralista que se ha arraigado desde la visión de la élite criolla, por el contrario, estos autores apelan a una construcción plural del proceso de Independencia en Colombia. El concepto revolución e independencia, se estudia desde procesos no homogéneos, sino contradicciones constantes que plantea Eric Hobsbawn y Peter Blanchard, quienes presentan una ruptura del orden colonial desde lo político y social.

Por último, el concepto de identidad nacional parte desde el ideario de construcción ideológica relacionada con el discurso desde lo pedagógico y visual, por ello autores como Adolfo Atehortúa y Catalina Reyes, aportan al cuestionamiento los mitos fundacionales de la historia patria. En este sentido, las imágenes surgen como medio del surgimiento de significados políticos que ayudan a transformar la comprensión de los estudiantes sobre un pasado en común que se remite al proceso de Independencia de Colombia.

El apartado de propuesta pedagógica parte de una estrategia didáctica centrada en el análisis de imagen como un medio de construcción de conocimiento histórico, en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Esta propuesta se sustenta en el modelo pedagógico cognitivista, el cual comprende el proceso de aprendizaje desde un papel

participativo y de apelación a los conocimientos previos. Autores como David Ausubel y Jeanne Ellis Ormrod, exponen cómo los estudiantes pueden llegar a integrar nuevos conocimientos en sus estructuras mentales con conocimientos previos adquiridos desde su entorno inmediato.

Finalmente, en el apartado de la propuesta pedagógica se incorporan ideas de Robert Gagné, en relación con una secuencia de condiciones para llegar a realizar aprendizajes complejos, teniendo en cuenta estructuras de actividades en torno al análisis iconográfico y de representación visual. En sí, esta propuesta pedagógica se plantea con el objetivo de generar condiciones adecuadas para el favorecimiento en aprendizajes complejos donde los estudiantes tengan la capacidad de generar relaciones conceptuales y de contexto entre la historia relatada y sus propias vivencias.

## **Palabras clave**

Independencia, campesinos, indígenas, negros, mujeres, grupos subalternos, enseñanza de la independencia, libro de texto, análisis de imagen.

## **Pregunta Problema**

Gramsci (1999) desarrolló el concepto de subalternidad con relación a los grupos sociales que, inmersos en un sistema hegemónico, viven en constante marginación y exclusión desde diferentes medios. Para Gramsci, estos grupos sociales caen en la dominación de otro por medios políticos y económicos, pero también, desde el aparato cultural en la sociedad, lo cual se ve reflejado en la producción historiográfica que se ha realizado al transcurrir el tiempo, donde se ve la exaltación de ciertas élites político-económicas y con un sentido de cultura que los diferencia de los grupos subalternos.

Gramsci identifica que la dominación de las elites hegemónicas, no sólo parte desde la producción historiográfica, sino también desde la naturalización de la sociedad al validar esta narrativa histórica.

A partir de esta perspectiva, el proceso de independencia en los países del sur de América ha sido caracterizado por una predominancia de la exaltación de figuras como los criollos, validando sus hazañas desde el heroísmo y la exaltación de valores patrióticos. Esta validación parte de dos factores muy importantes plasmados en los libros de texto: la narrativa y la representación iconográfica; en particular, estos dos factores tienen gran injerencia en la producción textual desde el campo de la historia, ya que permite una cohesión del lenguaje textual e ilustrativo con el fin de mostrar un discurso hegemónico, que deja marginado la representación de los grupos subalternos en el proceso de independencia.

Con el propósito de profundizar en la participación de grupos subalternos en el proceso de independencia y su representación en los libros de texto, esta investigación parte desde el análisis de una perspectiva históricamente dominante: la visión heroica de la independencia. Dicho enfoque ha resaltado las figuras de los próceres de la independencia, llevando a una trasposición de este imaginario a los libros de texto, por medio de narrativas y representaciones iconográficas las cuales cada vez validan más esta perspectiva. Por ello, este trabajo busca un análisis del tema en cuestión, llevándolo a un análisis donde se visibilizan estas representaciones y narrativas relegadas. A partir de esta idea, resulta fundamental plantearse la siguiente pregunta:

¿Cuál es la representación que se hace de los grupos subalternos en la independencia de Colombia a través de las imágenes utilizadas por los libros de texto de Ciencias Sociales, publicados entre 1995 y 2015?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Reconocer las formas de representación de los subalternos en el proceso de la independencia de Colombia, a través del análisis de las imágenes de los libros de texto de Ciencias Sociales, publicados entre 1995 y 2015.

### **Objetivos específicos**

- Identificar los procesos que llevaron a la marginalización de la participación de los grupos subalternos (campesinos, indígenas, negros, y mujeres).
- Analizar las imágenes que acompañan las temáticas de la independencia de Colombia en los libros de texto, considerando sus representaciones sobre la ausencia o la presencia de los grupos subalternos, campesinos, indígenas, negros y mujeres.
- Comprender el impacto que genera la imagen en los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia.

En sí, el análisis de las representaciones visuales contenidas en los libros de texto, se transforman en un factor clave para comprender y reconocer el dominio de la narrativa hegemónica de las elites de la Independencia en los libros de texto, en detrimento de los grupos subalternos. Con esto, la pregunta problema que orienta este trabajo de

investigación busca identificar el papel que ha tenido los grupos subalternos en el proceso de independencia desde su representación iconográfica, pero, para ello se necesita primero, tener una base teórica de cómo se ha estudiado a estos grupos subalternos y su conexión con la Independencia de Colombia, partiendo desde la mirada de diferentes autores como: Yecyd Alfonso Pardo Villalba y Sandra Patricia Rodríguez Ávila, desde el bicentenario y conmemoración de la Independencia de Colombia, además de su estudio desde el mismo hecho con autores como: Ricardo Zuluaga Gil y Mauricio Puentes Cala, entre otros.

## **Capítulo 1: Revisión historiográfica del proceso de independencia de Colombia y enseñanza del hecho histórico**

### **Historiografía de la independencia en Colombia**

La historiografía de la independencia es el campo de estudio que se centra en el análisis y la interpretación de los eventos históricos, en este caso relacionados con los procesos de independencia en diferentes regiones de lo que hoy conocemos como Colombia. (Reyes Cardenas, 2009) En el caso específico de la historiografía de la independencia en América Latina, se ha investigado ampliamente sobre los movimientos y las luchas que llevaron a la emancipación de las colonias españolas en el siglo XIX. El objetivo principal de la historiografía de la Independencia es comprender y explicar a partir de los factores políticos, sociales, económicos y culturales como contribuyeron al surgimiento y desarrollo de estos movimientos independentistas.

En las últimas décadas, desde la historiografía de la Independencia en Colombia se ha dado una transformación significativa desde el enfoque en que se estudia, pasando de lo

tradicional que promueve una mirada patriótica y heroica a una visión más divergente.

Según Ortega (2024) “durante las tres últimas décadas se ha dado en Colombia una profunda renovación historiográfica que transformó nuestra comprensión del periodo de las independencias y desplazó los supuestos teóricos que habían guiado la producción de la historia académica profesional” (p. 101).

La historia política y social ha ampliado la perspectiva del proceso de Independencia, depurando un marco rígido nacional e incorporando una idea más internacional de la independencia, a la vez que se incluyen actores sociales que son partícipes en las dinámicas sociopolíticas a nivel nacional e internacional. Es así como, la historiografía recientemente ha demostrado que los marcos nacionales son insuficientes para dar un desarrollo con mayor profundidad y un panorama más diverso de la independencia, por lo que se vuelve imperativo ubicarse en un marco internacional.

La transformación de la perspectiva del proceso de Independencia de Colombia responde al desmonte del marco nacionalista que dejaba entrever un proceso más lineal desde la perspectiva histórica, pero durante los ciclos conmemorativos de la Independencia (18010-2010 y 1819-2021), activo el debate público con relación a la producción historiográfica de este periodo. Según Ortega (2024) identifica que en este proceso de debate publico sobre la historiografia de la Indpendencia de Colombia, se gesta cinco estrategias cñlva epara la transformación: la critica al marco nacionalista como base fundamental para explicar la Indpendencia, la diversificación de actores y escenarios involucrados donde se evidencian la presencia de mujeres, negros, campesinos, indígenas, entro otros, y la resignificación de la guerra no solo como acto de emancipación de la corona española, sino como conflictos de carácter politoc, cultural y social.

Según Ortega (2024) "hasta finales de la década de los ochenta del siglo XX prevalecieron dos miradas: una historia patriótica que, cada vez más carente de prestigio académico, dominaba aún la comprensión pública y el ceremonial oficial, y una historia económica y social que había transformado la disciplina y la agenda de investigación" (p. 101). Este desarrollo historiográfico ha ampliado el panorama de análisis del proceso de independencia, traspasando las barreras de los relatos históricos y llegando a una explicación más estructural del hecho histórico.

Ante esta nueva mirada que nos ofrece Francisco Ortega por medio del análisis de fuentes primarias y secundarias, los historiadores como: Yecyd Alfonso Pardo Villalba, Catalina Reyes Cárdenas, Sandra Patricia Rodríguez Ávila, Rafat Ghotme, Sebastián Vargas, Ricardo Zuluaga Gil, Álvaro Acevedo Tarazona, Fernán e. González González, Carlos Ulpiano Plaza Romero, Mauricio Puentes Cala, Gilberto Loaiza Cano y Adolfo León Atehortúa Cruz, buscan reconstruir los eventos históricos y examinar las diferentes interpretaciones y perspectivas sobre la independencia. Para la comprensión detallada de esta categoría, surgió la necesidad de remitirnos a diferentes autores, los cuales durante su trayectoria académica han dedicado su trabajo a recabar y plasmar textualmente los estudios en relación con la historiografía puntualmente del proceso independentista.

Para la revisión historiográfica del proceso de independencia se plantean tres (3) subcategorías: 1) Bicentenario de la independencia, 2) Patriotismo y Héroes de la independencia y 3) Una nueva mirada a la historia de la independencia: Estas subcategorías sirven como elementos de cohesión y valoración en la revisión de posturas de diversos autores en torno al hecho histórico de la independencia en Colombia.

## **Bicentenario de la independencia**

Yecyd Alfonso Pardo (2009) en su artículo titulado “Bicentenario de la Independencia de Colombia. Causas de la independencia Hispanoamérica y de Colombia”, discute las distintas teorías y argumentos sobre las causas del levantamiento del 20 de julio de 1810 y a partir de ello reflexiona sobre la importancia de conocer la historia de Colombia. El artículo invita al lector a hacer un ejercicio pedagógico para conocer y discutir acerca de las causas que motivaron el levantamiento de los criollos plasmado en el acta del 20 de julio de 1810.

Teniendo un contexto claro del tipo de sociedad que poseía gran influencia en el virreinato de la nueva Granada, Pardo (2009) expone que, durante el período colonial en América Latina, se desarrollaron algunas de las nuevas élites económicas y sociales. Grandes latifundistas, comerciantes y propietarios de minas adquirieron riqueza y poder a través de sus actividades económicas. Esta nueva aristocracia, aunque de origen americano, a menudo se encontraba en conflicto con el poder colonial español y la corona.

Lo anterior se relaciona a las nuevas ideas políticas y económicas que estaban surgiendo en Europa. El liberalismo, la igualdad de derechos y la soberanía popular eran conceptos que resonaban en las mentes de estos jóvenes americanos y los llevaban a cuestionar la legitimidad del dominio colonial español. De lo cual, se ha relegado más a un sentimiento de patriotismo y libertad, donde cada cierto tiempo se conmemora en el marco de la celebración de la independencia en Colombia (Pardo, 2009).

Para dar una contextualización más reciente de esta idea “patriótica” Sebastián Vargas (2011) nos remite a la heterogeneidad de los rituales que emergen en los momentos

de conmemoración de la historia independentista. Existen diferentes tipos de festejos: conciertos, discursos públicos, representaciones teatrales, entonaciones de himnos, juras a la bandera, bailes, entre otros, por otro lado, existen proyectos de nación que también hacen alusión al proceso de Independencia en Colombia: declaración de nuevas constituciones, de nuevos planes educativos, políticos o culturales, erección y restauración de monumentos, construcción de obras públicas e infraestructura, etc. Adicionalmente, estas conmemoraciones pueden ser de carácter militar, político, cultural, educativo, religioso, etc. Pero todas estas prácticas comparten algo: la actualización de la historia en el presente, su uso público para transmitir y mantener la memoria social.

De igual forma, este marco conmemorativo nos lleva a pensar la producción historiográfica desde la cual emerge este tipo de actos, para ello Gilberto Loaiza Cano (2021) por medio de su balance “Historias posibles en un país difícil: La historiografía colombiana entre 2010 y 2020”, presenta un análisis influenciado por la conmemoración del bicentenario de la Independencia del país. Durante este período, la producción historiográfica ganó relevancia en la discusión pública debido a un renacimiento del interés en conmemorar fechas bicentenarias y construir una memoria colectiva del conflicto que llevó a la independencia de Colombia, tal como lo dice Gilberto Loaiza Cano (2021):

Entre 2010 y 2020 la ciencia histórica cobró mayor relieve en la discusión pública debido, en parte, a una eclosión de una voluntad conmemorativa que incluyó el recuerdo de las fechas bicentenarias y la necesidad de construir una memoria colectiva del conflicto armado interno. (p. 35)

En resultado a esta producción historiográfica con intenciones de reforzar la discusión pública por este acto conmemorativo, Vargas (2011) menciona algunos de los proyectos estatales que se han producido en el marco de la conmemoración del bicentenario

de la independencia, entre estas composiciones donde se demuestra la importancia de esa historia patria, aquella que lleva a la sociedad colombiana a un pasado perteneciente, que aún sigue retumbando en el presente, es por ello por lo que:

El Himno del Bicentenario de Colombia se muestra como la representación del arraigo cultural e histórico que se tiene en el territorio. “Los himnos son rituales conmemorativos muy particulares: permiten construir y transmitir representaciones históricas y culturales de la comunidad que los compone (Sebatian Vargas, 2011, p.13).

Pero la cuestión que apremia esta continuación de ese pasado del proceso libertador por medio de la celebración independentista, parte de una historia ya establecida. Es así como Cano (2021) sitúa como base teórica la *Historia Intelectual* en Colombia, la cual se ha nutrido de diversas fuentes, incluyendo la *Historia del Pensamiento Político*, la *Literatura*, las *Ciencias* y la *Sociología* de la cultura y el conocimiento. Se ha influenciado por enfoques metodológicos de la escuela de Cambridge, la *Historia Conceptual Alemana*, la *Historia Conceptual* de lo político de la propuesta francesa y los métodos genealógicos y arqueológicos de Michel Foucault.

Cano (2021) continúa discutiendo la relación entre la historia y la vida pública en Colombia, mencionando la conmemoración del bicentenario de las independencias y su impacto en la historiografía del país. Además, se aborda la importancia de la memoria histórica en la construcción de la identidad nacional y en la reparación de las víctimas del conflicto armado colombiano, destacando la labor del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).

Por último, es importante considerar cómo se vivió desde la experiencia de la sociedad colombiana durante la conmemoración del Bicentenario de la Independencia de Colombia en el año 2010, desde la mirada de lo público y mediático. A raíz de lo anterior, se vuelve imperativo hacer una revisión del análisis realizado por Mengo & Tenaglia (2015), los cuales estudiaron como se mostró el Bicentenario ante la sociedad colombiana desde dos principales periódicos del país: *El Tiempo* y *El Espectador*, esto según los autores bajo el proyecto de nación del gobierno colombiano durante la presidencia de Alvaro Uribe Velez.

Según Mengo & Tenaglia (2015) durante el gobierno de Alvaro Uribe Velez se promovió una conmemoración del Bicentenario por medio de la creación de la Alta Consejería Presidencial para el Bicentenario, donde su objetivo era la asesoría de temas educativos y culturales. A pesar de ello, más allá de una conmemoración directa, lo que se buscaba realmente era proyectar una imagen nacional unificada, ante esto los diferentes medios realizaron un cubrimiento de ello desde diferentes perspectivas.

Para el caso del periódico del *El Tiempo*, se evidencia que la conmemoración del Bicentenario fue redactada de manera superficial, según Mengo & Tenaglia (2015) en la edición del 20 de julio del 2010 en el periódico se dio mayor protagonismo a la posesión del nuevo congreso con relación a la gran noticia de la culminación del gobierno de Alvaro Uribe Velez de su segunda mandato. Es así cómo se desarrolla lo que los autores van a denominar como “la editorial prioriza la toma de mandato de los nuevos representantes por encima de la conmemoración del acontecimiento Bicentenario” (Mengo & Tenaglia, 2015, pág. 10).

Por otro lado, el diario *El Espectador* asume una postura que parte de la reflexión del Bicentenario como representación de un hecho histórico. Según Mengo & Tenaglia

(2015) en la edición del 17 de mayo del 2010, el cual fue llamado “El mito de la democracia racial”, por medio de esta publicación el periódico *El Espectador* cuestionó directamente la narrativa de carácter hegemónico que se estaba manejando en la conmemoración del Bicentenario. En si *El Espectador* decía “Las múltiples celebraciones en el marco del Bicentenario de nuestra independencia deberían servir como excusa para reconocer que nuestra historia no está exenta de tensiones raciales” (Mengo & Tenaglia, 2015, pág. 9).

Las posturas de ambos diarios o editoriales en Colombia, nos deja ver que la conmemoración del Bicentenario y su transmisión en algunos medios del país. Se puede afirmar que este hecho conmemorativo en el año 2010 fue un espacio de disputa entre los significados de los hechos ocurridos hace 200 años y como en contexto del Bicentenario se realizan ciertas representaciones desde la exclusión histórica. Esta exclusión se vio marcada por diferentes tensiones entre las narrativas dominantes promocionadas por el gobierno nacional y, por otro lado, las miradas alternativas que surgían desde diferentes sectores de la prensa, los cuales llegan a ser herramientas de irrupción en la continuidad de una historia contada desde la historiografía tradicional.

## **Patriotismo y héroes de la independencia**

Cuando se habla de validación de la narrativa histórica con relación a la independencia, se remite a una estructura de reconstrucción histórica en torno a hechos y acontecimientos relevantes. Catalina Reyes (2009) presenta los mitos fundacionales y la historia de héroes en ayuda a la construcción de identidad dentro de la nación que se rige

bajo la historia oficial, viéndolo desde un panorama de la historia diferente, en el sentido que no se da una sola visión de esa historia independentista, sino que, por el contrario, se abre las posibilidades de interpretación ante las tendencias de construir una historia alterna, determinando el estudiar el proceso desde una temporalidad puntual.

Es así como, en un primer momento Reyes (2009) analiza algunas producciones historiográficas hechas desde dos miradas, la posición de la ideología liberal con José María Samper y la mirada conservadora con José Manuel Groot en la segunda mitad del siglo XIX, donde cada discurso historiográfico tenía una carga ideológica desde su estructura política, hasta llegar a los Annales en la primera mitad del siglo XX, dándonos una comprensión más estructural del hecho histórico, considerando factores como el espacio, lo económico y lo social, entre otros. A partir de esos factores, la narrativa histórica de la independencia, cobra sentido en la representación de los héroes y próceres históricos, los cuales han dado forma a la narrativa histórica de este periodo, en esta linealidad de idea, Rafat Ghotme (2010) con su texto basado en el análisis de uno de los héroes independentistas más grandes “Santander”, evoca ese mito envuelto entre narraciones de heroísmo y transformación, con una mirada de conformación del estado-nación en el territorio colombiano.

A raíz de la innovación de la historiografía en aras de los pensamientos libertarios, Reyes (2009) demuestra que por medio de diferentes obras como: *“La Historia de la Revolución por José Manuel Restrepo: una prisión historiográfica (1986)”*, se ha configurado las interpretaciones dominantes sobre el periodo independentista, partiendo de las intenciones de conformación de un Estado por una ideología predominante “elitista”.

Aun así, a pesar de la ideología “elitista” que nos muestra Catalina Reyes, es interesante el hecho de que Ghotme describa una vida de aquel héroe donde su entorno y relación social con los demás apuntaba a una cohesión ideológica “aparentemente” de una idea de libertad y nación, pero a su vez el autor nos muestra una disyuntiva entre otros próceres como Simón Bolívar y su relación con Santander, esto nos muestra una constante intención de proyectar los acontecimientos o modos de vivir de estos personajes desde diferentes aristas, a lo que el autor llama “mitificar la vida de aquellos próceres”, pero que en ciertas palabras podrían denominarlo como la “opulencia del personaje”, donde cada detalle a resaltar de aquellos próceres, es utilizado como justificación y veracidad de los hechos más importantes registrados en la historia independentista.

Haciendo una revisión temporal, podemos ver que ese pasado de patriotismo a raíz de la lucha por la independencia del yugo colonial español, siendo un proceso arduo que forjó la identidad nacional del territorio colombiano, ha tenido cambios en su proyección ante la sociedad. Hoy en día, la conmemoración de esos años de independencia sigue siendo una parte esencial de la cultura colombiana. Cada año, el 20 de julio se celebra con orgullo, recordando a los héroes que se sacrificaron por la libertad. Estas conmemoraciones más allá de rendir un homenaje al pasado, forjan históricamente la construcción y preservación de la identidad nacional.

Ante las diferentes conmemoraciones hechas en el tiempo posterior al hecho de la independencia, se produce una idea de apropiación tanto cultural, está ligada a un territorio delimitado, es por ello por lo que el vincular un hecho tan trascendental a un solo lugar del país, desconoce directamente la participación territorial a lo largo de la Nueva Granada, es por ello por lo que Ricardo Zuluaga Gil desafía la idea de “centralización” relacionada a la independencia de Colombia

Zuluaga Gil (2012) en su texto *Las vicisitudes de la Primera República en Colombia (1810-1816). La interpretación centralista de nuestro proceso de Independencia* aporta al proceso de independencia de las provincias de la Nueva Granada en 1810 la idea de “no centralización” en torno a la capital virreinal (Santafé), ni tampoco con la distintiva Acta del 20 de julio de 1810. Por el contrario, enfatiza en que fue un proceso que se originó desde las diferentes provincias de la nueva granada y culminó en la capital, fue un acopio del movimiento "juntero" que se había iniciado en toda América a partir de 1808 debido a la invasión de la península ibérica por los ejércitos napoleónicos.

Con el desarrollo del proceso de independencia en la Nueva Granada, las provincias evidenciaron una fuerte tendencia federalista, lo que conlleva a la creación de la “Confederación de las Provincias Unidas de la Nueva Granada” en 1811. Este federalismo buscaba mantener un alto grado de autonomía provincial y preservar la independencia de cada región en asuntos locales y regionales (Zuluaga, 2012).

Con esta idea de autonomía desde el federalismo Zuluaga (2012) detalla que la independencia en las provincias de la Nueva Granada se originó desde varias fuentes. Primeramente, los líderes independentistas tomaron como referencia la Constitución de los Estados Unidos de América y las ideas federales que promueven una alianza de estados autónomos. La influencia de estas ideas tuvo su momento de influencia en la creación de una estructura confederal en la Nueva Granada.

El federalismo se convirtió en un elemento central en la política de las provincias durante el proceso de independencia. Sin embargo, Zuluaga (2012) hace hincapié en que este enfoque federalista no fue aceptado por todos, de lo cual hubo enfrentamientos con líderes centralistas, como Antonio Nariño, quien se opuso al federalismo y por el contrario siempre buscó la anexión de regiones vecinas a Cundinamarca.

En resumen, Zuluaga (2012) recalca que la fragmentación regional y la autonomía característica de las provincias de la Nueva Granada a comienzos del siglo XIX, características que desempeñaron un papel importante en el proceso de independencia, contribuyendo a los complejos desafíos que enfrentaron los líderes independentistas al tratar de unificar la región bajo un gobierno independiente. Estos elementos reflejan la diversidad y la riqueza cultural de la Nueva Granada, pero también representaron los obstáculos en el camino hacia la independencia y la formación de un estado unificado.

### **Una nueva mirada a la historiografía de la independencia**

Álvaro Acevedo (2013) en su texto "La independencia hoy. Reflexiones sobre un balance historiográfico" nos introduce en la influencia de la crisis política de la Monarquía Española, siendo en el proceso de independencia en América Latina un aspecto crucial que se destaca en el texto. Para entender este punto en detalle, es necesario profundizar en cómo la crisis de la Monarquía Española desencadenó una serie de eventos que llevaron a la independencia de las colonias americanas.

La crisis de la Monarquía Española y la ausencia del rey legítimo llevaron a los habitantes de América a reasumir la soberanía temporalmente. Según Acevedo (2013) esto se hizo en un esfuerzo por proteger al rey cautivo y su religión de la opresión francesa. En este contexto, se apeló a la representación política como una forma de defender la nación y la soberanía. Esta situación fue un momento crucial que marcó el inicio del constitucionalismo y la política representativa moderna en el mundo hispano.

Acevedo (2013) revisa la historiografía relacionada con el proceso independentista en América Latina, haciendo un proceso de revisión crítica desde las narrativas patrióticas tradicionales y destacando el valor del análisis en cuestión de la

transición hacia la modernidad política erigida en la Nueva Granada en lugar de centrarse en los héroes insurgentes.

Mauricio Puentes (2020) en su texto “Cuestionando la independencia: hacia una conceptualización del hito patrimonializado de la historia fundacional de Colombia” da una proyección de cuestionamiento en torno a cómo históricamente se ha representado la independencia de la Nueva Granada en contexto de la reproducción historiográfica que se ha contemplado en los últimos 50 años.

“Hablar de Independencia evoca una ruptura con las formas de dominación colonial, pero, en realidad, ¿esas formas de dominación se extinguieron de manera absoluta tras la ausencia del poder metropolitano?” (Puentes 2020, p. 26). El texto cuestiona la forma en que se ha naturalizado la idea de la Independencia en la historiografía de Colombia, sin cuestionamientos profundos. Plantea que hablar de Independencia implica la idea de ruptura con la dominación colonial, pero se pregunta si esas formas de dominación realmente desaparecieron por completo tras la retirada del poder español. Se argumenta que las preguntas críticas sobre la verdadera naturaleza de la Independencia son raras entre los historiadores, ya que se ha aceptado pasivamente la convención de que la Independencia es un hecho autoevidente.

Tanto Puentes (2020) como el investigador Francisco Ortega en su artículo *La producción historiográfica en Colombia en torno a la revolución y las independencias en las dos últimas décadas (2004-2024)*, coinciden en cuestionar la narrativa patriótica que se centra en los héroes criollos de la independencia, reflejando una visión desafiante ante los hitos de conmemoración y celebración patriótica. Ortega (2024) señala que la historiografía tradicional puede llegar a carecer de las herramientas necesarias para explicar las diferentes transformaciones desde lo político, cultural y social que se dieron en el periodo de la

Independencia de Colombia. En esto, tanto Acevedo como Puentes son enfáticos en que la narrativa no se ha dado a la tarea de profundizar y problematizar de una manera más asertiva, los conceptos de independencia y Ejército Libertador, lo cual genera que se dé un proceso de “patrimonialización” del hecho histórico, limitando las rupturas y disyuntivas político-sociales que llevaron a la Independencia de Colombia.

Con relación a esa limitación de las rupturas y disyuntivas del proceso de Independencia, Ortega (2024) refuerza esta idea afirmando que la historiografía ha estado en su arraigo histórico con un marco narrativo de carácter nacionalista, lo cual Ortega lo menciona como una “prisión historiográfica”, la cual genera una cadena de limitación al reflexionar sobre las disyuntivas y sucesos que fueron cruciales para el proceso de Independencia de Colombia. En contraposición Ortega introduce la idea de la “Nueva Historiografía” la cual ha desmontado ciertos mitos sobre los cuales se fundó la historia patria como causa del proceso de Independencia de Colombia, haciendo que lo que un día fue una supuesta causa de la Independencia de Colombia, se vea más como una consecuencia de este proceso histórico, que surge a partir de diferentes procesos políticos, culturales y sociales, desde el origen de la crisis de la monarquía española hasta la conformación de una república en el territorio colombiano.

En sí, tanto el planteamiento de Puentes como el de Ortega, hace que se cuestionen la forma en cómo a partir de la historiografía tradicional se ha naturalizado el proceso de Independencia de Colombia, sin llegar a insertar procesos y disyuntivas con profundidad histórica, donde se puede ver la diversidad de un mismo hecho histórico sin caer en los reduccionismos o las ideas homogeneizadoras.

Ante este hecho de mostrar la independencia como algo implícito aun en el acto más revolucionario, Acevedo (2013) examina la historiografía relacionada con el proceso de

independencia en América Latina. Da a conocer a partir del desarrollo del texto que las independencias en América Latina fueron el resultado de un entramado de factores, y no simplemente una revolución política y cultural al estilo de la Revolución Francesa. El autor argumenta que las independencias se originaron en una crisis que tuvo su origen en la sociedad colonial, y de la cual se manifestó como un rechazo por parte de los grupos de poder dominantes.

Acevedo (2013) señala que la representación de la Independencia como un proceso idealizado se ha basado en la evidencia documental de la época, pero se critica que los historiadores no han problematizado suficientemente los términos "Independencia" y "Ejército Libertador". Además, se afirma que esta falta de reflexión ha contribuido a la “patrimonialización” del relato fundacional y su denominación, limitando la comprensión de las rupturas y problemas fundamentales de la historia colombiana.

El texto discute la falta de una conceptualización sólida de la independencia en la historia de Colombia y cómo esto ha llevado a una simplificación de los problemas fundamentales relacionados con la creación del Estado-Nación en el país. Puentes (2020) argumenta que la independencia a menudo se estudia de manera superficial y paradójicamente se presenta como un trabajo recabado en relación con la variedad de detalles, lo que ignora las complejas relaciones de dependencia e interdependencia en el contexto global y en la política internacional. El autor sugiere que la independencia y la dependencia son principios que coexisten y no se excluyen mutuamente.

A raíz de esta nueva revisión historiográfica y con motivo del bicentenario de la independencia, surgieron nuevas miradas y enfoques los cuales cuestionaron y ampliaron esta visión tradicionalista, incorporando las voces y las experiencias de los sectores populares, indígenas, afrodescendientes y mujeres, así como las dimensiones sociales,

económicas y culturales que también marcaron este proceso, tal cual como lo evidencia la revisión bibliográfica en este apartado. De esta manera, la historiografía de la independencia se ha transformado en un campo de estudio más diverso y complejo, que busca comprender la independencia desde una perspectiva más crítica y pluralista (Puentes, 2020).

La historiografía de la independencia en Colombia ha tenido una transformación a lo largo del tiempo, reflejando los cambios sociales, políticos y culturales que han influido en la forma de entender y valorar este hecho histórico. La historia tradicional de la independencia se basaba en una narrativa nacionalista y heroica, que resaltaba el papel de los líderes criollos, el patriotismo y la lucha contra el dominio español.

Sin embargo, con motivo del bicentenario de la independencia, surgieron nuevas miradas y enfoques que cuestionan y amplían esta visión tradicionalista, incorporando las voces y las experiencias de los sectores populares, indígenas, afrodescendientes y mujeres, así como las dimensiones sociales, económicas y culturales que de una u otra forma marcaron este proceso. De esta manera, como lo hemos visto a lo largo de esta recopilación textual, la historiografía de la independencia se ha transformado en un campo de estudio más diverso y complejo, que busca comprender la independencia desde una perspectiva más crítica y pluralista.

Por último, pero no de menor importancia, tenemos la mirada divergente del abogado e historiador colombiano German Colmenares desde el texto *German Colmenares: Una nueva historia* escrito por Adolfo León Atehortúa, en esta producción bibliográfica Atehortúa (2013) nos muestra una mirada diferenciadora por parte de Colmenares referente a los hechos históricos de la independencia, con relación a lo que ya se ha producido

habitualmente por la historiografía tradicional y de lo cual Colmenares critica severamente en el texto.

Es así como, teniendo en cuenta esta mirada de Colmenares, se puede decir que la historia de este proceso histórico de gran importancia para la nación colombiana, como lo fue la independencia, ha estado históricamente relegada a esa esfera político-social que heredo del colonialismo, conectando los hechos más representativos del proceso con la representación de la élite criolla, es de tal motivo que “Por eso se niegan a reconstruir un pasado común con indios y negros, con labradores, esclavos y artesanos. Asumen, por el contrario, un pasado europeo falso, elaborado con códigos prestados para una república simulada. Repudian, por consiguiente, toda su cultura, y desprecian la democracia que predicán de palabra” (Atehortúa, 2013)

Entonces, según Atehortúa (2013) se entiende ese vacío de la historia contada por ese relato “oficial” cubierto con una cortina de humo, llamado “historia patria” reflejando la clara segregación que se ha tenido históricamente grupos subordinados en la participación de la lucha independentista. Es claro que esta historia de independencia de los pueblos americanos ha estado permeada por las ideas euro centristas de historiadores oficiales, pero además de ello, es indispensable según Colmenares, reconocer el carácter heroico que se le ha otorgado al relato del proceso independentista, enfatizando en las hazañas de diversos próceres históricos, como si de un dramaturgo se tratara.

En síntesis, Atehortúa (2013) nos muestra la crítica de Colmenares a la historiografía tradicional que ha enfocado la narrativa histórica en la élite criolla, ignorando la participación de otros grupos sociales como indígenas, negros, labradores y artesanos. Esta visión eurocéntrica ha creado un relato oficial de la historia patria que omite la diversidad y subordina a ciertos grupos. Además de destacar la necesidad de reconocer la

verdadera naturaleza del proceso independentista, más allá de la narrativa heroica que resalta las hazañas de los próceres, y aboga por una reconstrucción más inclusiva y fiel de la historia nacional.

Dentro de las nuevas miradas que se dan del proceso de independencia, es importante englobar las acciones y participación de campesinos, indígenas, negros y mujeres en la gesta libertadora dentro de los “subalternos”. Para comprender el término en uso, los aportes del filósofo italiano Antonio Gramsci son de gran apoyo, según Gramsci (1999) en su texto *Cuadernos de la Cárcel* específicamente en el Cuaderno 25, destaca a la subalternidad como los grupos sociales que están subordinados y excluidos de la participación en la hegemonía política y cultural dominante. Partiendo de este marco conceptual, se puede desarrollar esta definición de subalternidad para el contexto del proceso de Independencia de Colombia en la primera mitad del siglo XIX.

El proceso de Independencia de Colombia desde la historiografía tradicional se ha narrado desde la perspectiva de las élites criollas, dejando en segundo plano la participación de los sectores subalternos como lo detalla Antonio Gramsci, como los son: esclavos, campesinos, indígenas y mujeres, como se ha evidenciado desde los diferentes autores presentados, anteriormente. A pesar de ello, autores como Peter Blanchard y Eric Hobsbawm contribuyeron a visibilizar estos grupos, ofreciendo un análisis el cual permite comprender la participación de estos en el proceso de independencia. Mientras que Blanchard pone el foco en la inclusión de los esclavizados y libertos en los ejércitos independentistas, Hobsbawm estudia las formas de resistencia popular, como lo son el bandolerismo y la rebelión campesina, aquellos que también fueron parte de la lucha por la independencia.

Peter Blanchard, en *Under the Flags of Freedom* (2008), detalla cómo los esclavos y libertos fueron reclutados tanto por los patriotas como por los realistas bajo la promesa de libertad. Blanchard (2008) dice que durante las guerras de independencia en la América del Sur española (1808-1826), una gran cantidad de esclavos se alistaron bajo la promesa de libertad personal y, en ciertos casos, libertad para los miembros de la familia". Sin embargo, esta participación estuvo marcada por la no claridad en el proceso de reconocimiento de estos grupos, ya que las promesas de emancipación no siempre se cumplieron. Blanchard (2008) a su vez resalta que los negros fueron reclutados por bandos opuestos en estos conflictos y sus lealtades dependían de quién creían que saldría victorioso. Lo anterior refleja que aquella participación subalterna en el proceso de independencia no fue ideológicamente homogénea, sino que estuvo influenciada por la necesidad de supervivencia y la búsqueda de mejores condiciones de vida.

También podemos ver, desde Hobsbawm en *Bandidos* (1968) y *Rebeldes primitivos* (1959), estudia la resistencia de los sectores populares en contextos de opresión. Su concepto de "bandido social" permite entender la figura de aquellos campesinos y líderes locales que, fuera de la estructura militar formal, participaron en la lucha contra el orden colonial. Esta estructura que ofrece Hobsbawm llega a tener cierta relación en los grupos subalternos representados en el proceso de independencia. En este sentido, Hobsbawm (1959) afirma que los "rebeldes primitivos" a que se refiere son los "Robin Hood", los anarquistas andaluces, los bandoleros sicilianos, los campesinos de Colombia y del Perú, gentes prepolíticas que aún no disponen de un lenguaje específico en el que expresar sus aspiraciones de mayor justicia social y su determinación de luchar contra la conspiración de los ricos. Esta afirmación conlleva al hecho de ver la subalternidad no solo desde un

panorama nacional, sino que lo proyecta a un sentir que trasciende fronteras territoriales y temporales.

Además, Hobsbawm (1968) resalta que el hallazgo precursor fue mostrar la universalidad del mito de Robin Hood: el salteador rural empujado fuera de la ley por la injusticia y erigido en héroe de los pobres, se reproducía con asombrosa uniformidad en las culturas campesinas de cualquier época y latitud. Cohesionando la idea que nos ofrece Hobsbawm al contexto de la Independencia de Colombia, esta se plantea como soporte para reinterpretar el papel de los líderes locales que, desde su condición de subalternos contribuyeron con levantamientos y guerrillas que desafiaban la dominación colonial y, posteriormente, las prácticas de marginalización en la naciente república como resultado del proceso de independencia.

En resumen, la perspectiva de Blanchard y Hobsbawm ofrece una interrelación fundamental para analizar la participación subalterna en la Independencia de Colombia. Mientras Blanchard expone la adhesión de subalternos en diferentes bandos del proceso de independencia y las promesas incumplidas hacia estos mismos, en esta se puede ver como la condición social en la que estaban envueltos era un factor definitivo de adhesión a la guerra. Hobsbawm a su vez permite comprender cómo el bandolerismo y las rebeliones campesinas fueron formas de resistencia popular que contribuyeron al proceso independentista. Esta doble visión de la participación subalterna permite comprender ese trasfondo accionario que por muchos años ha sido invisibilizado por la historiografía tradicional. Aun con su papel decisivo en la guerra, estos sectores continuaron marginados en la construcción de la nación, lo que refuerza la necesidad de seguir reescribiendo la historia desde abajo.

## **A modo de conclusión**

La historiografía de la independencia en Colombia ha sido transformada desde su génesis tradicional, centrada en una narrativa nacionalista que exaltaba a los héroes criollos y la lucha contra el dominio colonial español. Es así como, para sus inicios esta visión representaba una limitación en la participación de otros sectores sociales y centrándose en una interpretación elitista del proceso independentista. A pesar de ello, en el trasegar del tiempo, especialmente en el contexto del bicentenario de la independencia, la historiografía ha comenzado a adoptar enfoques más críticos y diversos.

Actualmente, algunos enfoques de estudio sobre la independencia reconocen la importancia de incluir las voces de grupos históricamente marginados, como indígenas, afrodescendientes y mujeres, así como considerar las dimensiones sociales, económicas y culturales, las cuales influyeron en el proceso histórico. Autores como Catalina Reyes o Mauricio Puentes, contemporáneos en los estudios de la independencia de Colombia, han aportado nuevas interpretaciones, las cuales dan paso a una comprensión multidimensional del levantamiento de 1810 y sus posteriores acontecimientos, como las prácticas conmemorativas que subrayan la persistente relevancia de la independencia en la identidad nacional.

Igualmente, la crítica de algunos historiadores, como German Colmenares desde el estudio de Adolfo León Atehortúa, señalan la necesidad de una revisión más inclusiva y precisa de la historia, poniendo en tela de juicio la tendencia de la historiografía tradicional al enfocarse en la élite criolla e ignorar la contribución de otros grupos sociales. En síntesis, la historiografía contemporánea busca construir una narrativa más completa y

representativa del proceso de independencia, haciendo partícipe diversas perspectivas y enriqueciendo la comprensión de este periodo fundamental en la historia nacional.

## **Enseñanza de la independencia de Colombia**

La enseñanza de la independencia de Colombia utilizando como recurso los libros de texto, se apoya en el estudio de la historiografía de este acontecimiento, proporcionando un sólido marco conceptual para comprender y evaluar las representaciones históricas presentes en estas herramientas educativas. Al estar conscientes de las diversas interpretaciones y enfoques historiográficos, los docentes pueden promover una enseñanza más crítica y reflexiva sobre este importante período histórico. De allí surge la preocupación por investigar el contexto historiográfico reflejado en los libros de texto producidos del 2000 al 2010.

Es importante señalar que la historiografía de la independencia está en constante evolución, ya que surgen nuevos enfoques y perspectivas a medida que se descubren nuevas fuentes y se reestructuran las interpretaciones existentes. Esto, a su vez, provoca una continua transformación de la forma en cómo se enseña por medio de la producción de libros de texto académicos, la cual se debe estudiar desde diferentes perspectivas, entre estas se definen el análisis de imagen y de narrativa para cada temporalidad en la cual fue producido el material textual.

En este apartado se presentarán posturas del proceso de independencia desde el campo de la enseñanza, partiendo de autores como: Solís Barreto, G. R., & Salazar Cera, C. M., Tatiana Velandia Acosta, Luis Rubén Pérez Pinzón, Luis Alfonso Alarcón Meneses, Diana Elvira Soto Arango, Gabriel David Samaca Alonso, Velasco Peña, Gina Claudia,

Gabriel Villalón-Gálvez, Raúl Román Romero, Cesar Augusto Ballesteros y German Colmenares. Estos autores parten del interés en el estudio de manuales escolares y libros de texto como herramientas de enseñanza de la historia, específicamente del proceso de independencia y su relación con la formación de identidad nacional en los estudiantes. Además, reflexiona en el papel reflexivo que tiene la educación con relación a la construcción de imaginarios por medio de los discursos y narrativas presentes en los manuales y textos escolares.

Para comprender de manera detallada el proceso de enseñanza de la independencia de Colombia, entendida como la categoría macro, dentro del campo educativo, se plantean tres (3) categorías: 1) Identidad nacional a partir de la enseñanza de la independencia, 2) Narrativa de la independencia en los libros de texto y manuales escolares y, 3) Bicentenario de la independencia en los libros de texto, analizados desde seis editoriales; 1) Editorial Voluntad, 2) Educar Editores, 3) Escuelas del Futuro, 4) Editorial Norma, 5) Editorial El cid y 6) Editorial Santillana, para un total de 13 libros de texto revisados, los cuales se publicaron entre 1990 y 2015. A partir del desarrollo en estas categorías, el análisis historiográfico se cohesiona en el campo educativo, dando sustento a la comprensión del proceso de independencia en el tiempo, al ser plasmado en los libros de texto y difundido en la comunidad educativa.

### **Identidad nacional y enseñanza de la independencia con el uso de libros de texto**

Gerardo Rafael Solís (2015) analiza el libro de texto como fuente histórica y objeto de estudio para la formación ciudadana y el análisis de los imaginarios sociales, los cuales han ganado importancia en la historiografía colombiana y latinoamericana en torno al periodo de la Independencia. El libro se considera el medio principal de transmisión de

conocimiento y valores en la educación colombiana, y su análisis se respalda con la idea de las bases teóricas que ofrece la filósofa y pedagoga Patricia Cardona con respecto a los libros de texto.

Para el contexto colombiano la enseñanza de la historia ha sido un enfoque central, ya que permite la difusión de conocimientos que evocan a la identidad desde diferentes ámbitos: cultural, ideológico, religioso, etc. y establece una relación entre lo que se enseña y lo que se imparte en las escuelas. Según Solís (2015) los libros de texto se utilizan como vehículos para transmitir aquellos conocimientos académicos que se han promovido a través del tiempo en torno a temáticas de la historia, es así como este artículo se centra en el análisis del manual escolar "Historia de Colombia" y cómo representa la Independencia.

Con relación al texto escolar y la disciplina histórica, Solís (2015) evidencia una transformación en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX, influenciada por la corriente de la *Nueva Historia*. Esta nueva corriente buscaba explicar los procesos históricos, mostrando más que simplemente eventos y fechas de manera numérica, si no por el contrario buscar una profundización en los conceptos. Desde la década de 1980, surgieron varios manuales influenciados por la escuela francesa de los Annales y las ideas marxistas, que destacaron la problemática social y económica de Colombia, especialmente en la época republicana.

Para dar un refuerzo a la enseñanza de conceptos históricos del periodo independentista inmersos en los libros de texto, Solís (2015) proyecta el campo de acción de estos materiales bibliográficos desde los paratextos del manual donde se revelan elementos innovadores. Se hace uso de ilustraciones y caricaturas para ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos. También se incluyen citas con ideas desde el

marxismo, lo que sugiere una actitud que tiende a pensar en la historia como una herramienta para comprender la sociedad en su conjunto, en lugar de centrarse en héroes o figuras individuales.

Diana Elvira Soto (2015) se centra en un estudio que exploró los efectos de la enseñanza de la independencia americana en aulas de primaria y secundaria en la región cundiboyacense de Colombia y en la Comunidad de Andalucía en España. El objetivo fue comprender cómo estos contenidos educativos moldearon los imaginarios sociales de los estudiantes, influyendo en la formación de una nueva identidad en el contexto de origen, evidenciándose un cuestionamiento general por la enseñanza de la independencia desde estas regiones.

La investigación analizó el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la interacción entre el docente, el material educativo y los contenidos y la percepción de los estudiantes. Se utilizó una metodología comparativa a través de encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes, respetando protocolos éticos y legislativos en ambas naciones.

Se destaca la significativa diferencia en los sistemas educativos de Colombia y España, con grandes cambios en niveles, obligatoriedad, áreas de estudio y enfoques curriculares. Estas diferencias se vieron reflejadas en la enseñanza de la independencia americana, y se exploraron con detalle a través de encuestas y entrevistas a estudiantes y profesores, lo cual refleja una enseñanza y consecuente apropiación de manera diferenciada

El estudio caracterizó las dos fases temporales, permitiendo observar los cambios en los imaginarios antes y después de la celebración del bicentenario en Colombia y la influencia del tema en el aula en España. Esto resultó crucial para comprender cómo los eventos históricos y las estrategias educativas influyen los imaginarios colectivos de los estudiantes.

Es evidente la distinción que realiza Soto (2015). La autora analiza cómo los docentes abordan la enseñanza de la independencia. Para el caso de España, se aprecia una mayor dependencia en el uso del texto escolar, apoyado por la legislación y con un enfoque significativo en la explicación magistral del docente. Por otro lado, en Colombia, los métodos son más variados, incluyendo guías elaboradas por los profesores, fotocopias y una gama más amplia de recursos, como internet, videos, debates, talleres y otras estrategias, especialmente en escuelas públicas.

El análisis propuesto aborda la complejidad de los imaginarios sobre la independencia americana, resaltando las diferencias marcadas por los territorios analizados, donde el rol del profesor y el texto como fuentes de información son de carácter fundamental. Se subraya la divergencia de concepciones debido al vocabulario y los enfoques enriquecidos por múltiples influencias, lo que resulta en una brecha conceptual difícil de cerrar entre dos orillas sobre un tema histórico de gran importancia como es la independencia y su enseñanza en la escuela.

Cesar Augusto Ballesteros (2011) analiza detalladamente la enseñanza de la “historia patria” en Colombia entre 1850 y 1911, centrándose en el impacto de los libros de texto en la formación de la identidad nacional en aras de la construcción de la memoria colectiva. Se resaltan distintos enfoques, métodos y propósitos de los manuales de historia con relación a la formación de la identidad nacional y los valores cívicos.

Ubicándose en el contexto histórico del siglo XIX, Ballesteros (2011) vislumbra el método de enseñanza de la historia en Colombia, caracterizado por un énfasis en la narración de hechos notables y el fomento de la identidad nacional. Los manuales centraban su punto álgido en exaltar héroes, eventos significativos y la independencia como parte de la construcción del imaginario de la sociedad. Según Ballesteros (2011) este enfoque

respondía a la necesidad de fomentar un sentimiento de unidad y pertenencia a la nación emergente, enfatizando la importancia de la historia patria para la formación de ciudadanos con valores cívicos.

Siguiendo la idea de la identidad nacional, Ballesteros (2011) basaba este imaginario en la glorificación de héroes y hechos notables, mitificando la historia y fomentando el patriotismo. Se buscaba llegar a un relato oficial que exaltaría la independencia y generará sentimientos de admiración y respeto por aquellos precursores de la nación. Esta versión de la historia, aunque efectiva en la segunda mitad del siglo XX para crear una identidad colectiva, excluía a la mayoría de los actores históricos, marginando a diversos grupos étnicos y sociales, de los cuales hoy en día se busca reconocimiento.

Es claro que la “historia patria” es un factor inminente en la historiografía de la independencia, sin embargo, es de suma importancia tratarlo con detalle al momento de realizar una revisión historiográfica, ya que, en las nuevas producciones historiográficas sobre la independencia posterior a la segunda mitad del siglo XX, se busca mostrar la participación de grupos subalternos, rompiendo con este sentido patriótico basado en próceres históricos de la élite Neogranadina de aquel entonces.

En lo que concierne al siglo XIX, se observa una evolución en los manuales de historia, desde lo que fueron las obras iniciales que destacan héroes y eventos fundamentales hasta textos más completos que buscaban una visión más amplia y contextualizada de la historia colombiana. La importancia de la historia patria para la formación de la identidad nacional se reflejaba en la continuidad y la adopción oficial de algunos manuales por parte de instituciones educativas y del gobierno.

En resumen, según Ballesteros (2011) los libros de texto de historia en el siglo XIX en Colombia desempeñaron un papel crucial en la formación de la identidad nacional

al enfocarse en la exaltación de la independencia, la glorificación de héroes y la transmisión de valores cívicos, aunque también reflejaban las influencias políticas y sociales de la época. Estos manuales contribuyeron significativamente a la construcción de una narrativa oficial que moldeó la percepción colectiva de la historia del país y su identidad nacional.

### **Narrativa de la independencia en los libros de texto y manuales escolares**

Gabriel David Samaca (2013) por medio de un enfoque detallado sobre la representación de la historia colombiana del siglo XIX, aborda diferentes libros de texto de Ciencias Sociales, caracterizándose como portadores de valores y concepciones, estructurando la memoria colectiva al narrar la historia nacional. La estructura narrativa que poseen estos libros muestra cómo se entendían los hechos históricos más representativos del siglo XIX sobre el pasado histórico y cómo se configuraban los recuerdos aprendidos en espacios educativos como la escuela.

Samaca (2013) en el análisis de los contenidos, distingue cuatro bloques temáticos clave: la historia política, social, económica y cultural. Se destaca que, en los textos revisados, a pesar de no centrarse únicamente en las gestas bélicas de los grandes héroes, la historia política conservó su protagonismo. La preocupación principal radica en el proceso de conformación del Estado, mientras que la historia social y económica se enfoca en la diversidad regional y la inserción del país en la economía capitalista como señal de modernidad. Estos aspectos se equilibraban con los logros culturales destacados en diversas áreas.

En relación con la historia política, Samaca (2013) discute el origen de la nación colombiana y su relación con la República. Mientras algunos textos dan importancia al encuentro entre indígenas americanos, conquistadores españoles y esclavos africanos, destacando la diversidad cultural y étnica de la nación, otros textos enfatizan el proceso de

Independencia basado en acontecimientos del siglo XVIII, las reformas borbónicas y el surgimiento de una "conciencia americana". Existe variabilidad en la interpretación del inicio de la República, algunos consideran los sucesos en la Península Ibérica en 1808 como detonantes, mientras que otros sitúan este proceso en la primera década del siglo XIX.

En cuanto a la Primera República, Samaca (2013) destaca el período entre 1819 y 1830, conocido como la "Gran Colombia". Se mencionan aspectos relevantes como los conflictos centralistas y federalistas, la "Patria Boba" como el primer gobierno autónomo, la Campaña Libertadora liderada por Bolívar y la figura de Santander como representante del camino democrático. Se analiza la Constitución de Cúcuta y la posterior disolución de la Gran Colombia, donde se pone de manifiesto la distancia entre Bolívar y Santander, representando posturas autoritarias y democráticas respectivamente.

Algunos textos muestran una representación anti extranjera, acusando a figuras como Urdaneta y Flórez de usurpadores del poder, responsables de la disolución de la Gran Colombia. Se resalta la falta de experiencia para manejar los asuntos públicos y se atribuye el fracaso del proyecto a conflictos políticos, regionalismos, fanatismos y militarismo.

El análisis concluye en la representación de las primeras décadas del siglo XIX como pasos iniciales en la construcción de un orden republicano para una nación ya existente. Se destaca la necesidad de un Estado verdaderamente independiente, destacando el carácter liberal y civilista de la figura de Santander como la esencia colombiana, marcando un camino hacia la construcción de una nación independiente y moderna.

Tatiana Velandia (2021) discute cómo los libros de texto abordan la gesta independentista en Colombia desde una perspectiva organizativa, dividiendo la narrativa en tres etapas: el contexto internacional, el contexto latinoamericano y el contexto de la Nueva

Granada. Se resalta la influencia de diferentes hechos, como lo son: la Ilustración, la independencia de los Estados Unidos y la Revolución francesa como antecedentes de los movimientos independentistas en América. Las reformas borbónicas, como hecho influyente en la independencia, aplicadas en la Nueva Granada son características para resaltar dentro de los libros de texto, estas generaron descontento social y dieron lugar a movimientos de oposición, como la Rebelión de los Comuneros liderada por José Antonio Galán, que protestaba principalmente por el aumento de impuestos.

En el contexto de 1810, se logra inferir que los libros de texto analizan el 20 de julio como un suceso que marcó el proceso independentista en la Nueva Granada, este día se considera un hito, aunque no fue el primer intento de independencia ni la fecha en la que se logró la independencia definitiva de España. El 20 de julio se describe como el resultado de un plan concebido por criollos para evidenciar las diferencias entre ellos y los españoles, pero también como parte de una serie de hechos que llevaron a la creación de juntas de gobierno en diversas provincias. En esa fecha, los criollos se rebelaron, formaron una Junta Suprema de Gobierno y, en diciembre de 1810, representantes de varias provincias se reunieron en el Primer Congreso Supremo del Nuevo Reino de Granada para discutir el tipo de gobierno que se establecería en el territorio.

Por otro lado, Velandia (2021) a partir de los libros de texto resalta que antes del 20 de julio de 1810, ya se habían establecido juntas de gobierno autonomistas en diferentes regiones de la Nueva Granada. La primera junta autonomista se formó en Cartagena de Indias después de la llegada de un comisionado regional, Antonio Villavicencio, enviado por la Junta Central de Sevilla. Los criollos cartageneros, con apoyo popular, aprovecharon esta presencia para deponer al gobernador español y establecer una Junta de Gobierno local.

Esta iniciativa se replicó en otras ciudades, como Cali, Pamplona y el Socorro, en julio de 1810.

Según Velandia (2021) los textos detallan que el incidente del 20 de julio de 1810 se desencadenó cuando los criollos solicitaron prestado un florero al español José González Llorente. Este se negó, lo que los criollos utilizaron como pretexto para iniciar una revuelta. Durante el día, una multitud asaltó casas y negocios de los españoles, y en la noche se convocó un cabildo abierto en el que se exigía nombrar una junta que permitiera a los neogranadinos participar en las decisiones políticas.

Los libros de texto señalan que el período entre 1810 y 1816 se conoce como "Patria Boba". Un ejemplo de ello se encuentra en el libro de texto "Ciencias Sociales activas 4" Ochoa (2014), allí se caracteriza a la "Patria Boba" desde las diferencias que surgen en posturas políticas irreconciliables: "Estas diferencias originaron una guerra entre los criollos durante los años 1812 y 1813. Fue nuestra primera guerra civil y resultó desastrosa para la nueva república. Por eso este período de nuestra historia se conoce como el de la Patria Boba" (p. 50). Durante este tiempo, las diferentes provincias se dividieron en cuanto a sus visiones de gobierno: centralistas y federalistas. Los centralistas abogaban por un gobierno centralizado, mientras que los federalistas defendían la autonomía de las provincias. Esto llevó a una serie de enfrentamientos y guerras civiles, lo que facilitó la reconquista española. La lucha interna entre estos dos grupos fue intensa y se manifestó en la creación de dos gobiernos en conflicto.

Con la llegada de la expedición de Pablo Morillo en 1815, conocida como la Reconquista española, se implantó el "Régimen del Terror"; este régimen implicó la ejecución de patriotas que apoyaron la causa independentista y la confiscación de sus bienes. Este período de terror duró hasta 1819 y se caracterizó por la represión de quienes

defendían la independencia. Las provincias volvieron bajo el dominio español, pero el Régimen del Terror intensificó el deseo de una independencia definitiva.

La Campaña Libertadora fue un esfuerzo por parte de Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander para liberar al virreinato del dominio español. Esta campaña se llevó a cabo a partir de 1819 y se destacó por su éxito. Bolívar lideró un ejército que se movilizó por los llanos y luego escaló Los Andes por caminos difíciles. En la Batalla de Boyacá, librada el 7 de agosto de 1819, el principal contingente español en la Nueva Granada fue derrotado, lo que facilitó la toma de Santa Fe, la capital del Virreinato, y marcó un hito en la independencia.

En resumen, el proceso de independencia que muestran los libros de texto en el contexto de la Nueva Granada según la revisión de Velandia (2021) fue una lucha compleja, que incluyó la formación de juntas de gobierno, la división de los criollos en torno a cuestiones de gobierno, la reconquista española y el Régimen del Terror, seguidos por la exitosa Campaña Libertadora liderada por Bolívar y Santander, y la consolidación de la Gran Colombia a través del Congreso de Cúcuta.

Dentro del sistema educativo colombiano encontramos que, los manuales escolares emergen como una pieza fundamental que moldea la forma en que se enseña. Sin embargo, este recurso no está exento de controversias y debates que han marcado su presencia en las aulas.

En el texto "La batalla de los manuales escolares en Colombia" Germán Colmenares (1991) profundiza en esta polémica, explorando las diversas dimensiones ideológicas, políticas, religiosas y comerciales que rodean a estos libros educativos. A través de un análisis crítico, se desentrañan los conflictos y desafíos que enfrentan los

manuales escolares en el contexto colombiano, desde su producción y distribución hasta su contenido y pertinencia en relación con las necesidades educativas contemporáneas.

Colmenares (1991) destaca la complejidad de la disyuntiva en torno a los manuales escolares en Colombia, poniendo en evidencia cómo diversas fuerzas ideológicas, políticas, religiosas y comerciales interfieren en su producción, distribución y contenido. Esta controversia se manifiesta en conflictos se presenta en la adecuación curricular hasta la influencia de intereses comerciales en la calidad y actualización de los manuales. La falta de consenso sobre qué debe incluirse en los libros de texto y cómo deberían ser utilizados en el aula refleja los desafíos más amplios que enfrenta el sistema educativo colombiano en su búsqueda por ofrecer una educación equitativa y de calidad.

A partir de los conflictos ideológicos en el contenido del manual existen disputas sobre qué valores, creencias y perspectivas deben reflejarse en los manuales escolares. Por ejemplo, algunos grupos pueden presionar para incluir ciertas interpretaciones ideológicas o históricas en los libros de texto, lo que genera controversias y debates sobre el contenido. Llegando a tener cierta transformación en cada una de las épocas de producción de este material textual.

Uno de los problemas destacados por Colmenares (1991) son; los juicios sin apelación y los calificativos despectivos mencionados en los diferentes textos, revelando una falta de empatía y comprensión hacia las realidades y luchas de aquellos que históricamente han sido marginados y oprimidos en la historia de la construcción de nación en Colombia. Estas actitudes no solo perpetúan la injusticia y la discriminación, sino que según Colmenares (1991) también obstaculizan la posibilidad de construir una sociedad más inclusiva y equitativa.

A partir de la anterior construcción teórica de la representación de personajes, acontecimientos y conceptos desde los libros de texto, se hace apremiante realizar una revisión de carácter cualitativo y cuantitativo de cómo estas representaciones se trasladan al plano textual, por medio de diferentes editoriales colombianas y españolas.

El análisis de imágenes contenidas en los libros de texto constituye una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Dentro de esta construcción de las imágenes en los libros de texto, se abre la discusión sobre los “subalternos”, su presencia en estas herramientas educativas son variables, como afirma Chakravorty Spivak (2003) en su ensayo “¿Puede hablar el subalterno?”, las visiones o representaciones de la elite hegemónica en un proceso histórico como la independencia de Colombia, ha generado una dominación sobre las figuras subalternas, las cuales han resurgido en un estudio de reivindicación histórica.

En el caso de la producción colombiana de libros de texto, se analiza libros de Ciencias Sociales producidos entre la década de 1990 al 2015, para el caso de estudiantes de cuarto y quinto de primaria, donde se proyecta de manera visual el proceso de Independencia de Colombia desde el campo educativo.

Este análisis en la producción de libros de texto, en la temporalidad especificada anteriormente según la Tabla 1, recoge libros de texto de editoriales como: Editorial Voluntad (Colombia), Educar Editores (Colombia), Grupo Editorial Norma (Colombia), Grupo Editorial Educar (Colombia), Editorial Escuelas del Futuro (Colombia) y Editorial Santillana (España). Basándose en estas 6 editoriales, se analizó un total de 13 libros de

texto, donde se identificaron tres tipos principales de imágenes: obras pictóricas, fotografías e ilustraciones.

Para tener una aproximación teórica de estos tres tipos de imágenes, se conceptualiza a partir de diferentes autores, esto con el objetivo de tener claridad en el momento de análisis. Según Gombrich (1999) una obra pictórica puede llegar a entenderse como una construcción visual realizada por un artista por medio de la aplicación de pigmentos sobre una superficie, con el objetivo de representar, interpretar o evocar una visión del mundo que contempla. Gombrich (1999) sostiene que “la pintura no busca copiar la realidad de manera literal, sino traducir la experiencia visual en formas y colores que el espectador pueda interpretar” (p. 508). En ese sentido, la obra pictórica no es una simple reproducción de lo que se puede llegar a percibir visualmente, sino una mediación entre la percepción del artista y la interpretación del observador.

Para el caso de la fotografía, según Sontag (2006) la fotografía es una práctica en donde las personas captan una imagen del mundo mediante un dispositivo, generando así una representación lo más fidedigna de la realidad. Sin embargo, para Sontag (2006) una fotografía no es simplemente una réplica del mundo sino una interpretación de él. De este modo, el significado que posee la fotografía pone su centro de interés en la capacidad de seleccionar, encuadrar y fijar una pieza de esa realidad construida, dotándolo de nuevas lecturas y significados.

Por último, según Martínez Moro (2004) la ilustración desde lo gráfico se posiciona en la intersección de la información y la comunicación visual, partiendo de una expresión meramente decorativa a una herramienta de comunicación de información, siendo una forma de expresión que ha evolucionado desde el Renacimiento hasta la actualidad,

teniendo la capacidad de adaptarse a los cambios culturales y tecnológicos en el tiempo. En sí, se puede ver la ilustración como una categoría de doble naturaleza: decorativa y epistemológica. Se da a entender que la ilustración no solo tiene como finalidad el ser mostrado como parte de un arreglo decorativo complementario a lo conceptual, sino que también aporta en la construcción de conocimiento.

**Tabla 1**

*Clasificación libros de texto según fecha de publicación de 1989 a 2014*

Libro de Texto	Unidad de Trabajo	Descripción General	País de origen	Referencia APA
<b>Pobladores 4</b>	Precursores de nuestra Independencia	Libro de Ciencias Sociales	Colombia	Ibarra Montenegro, J. (1989). Pobladores 4. Editorial Voluntad.
<b>Pobladores 5</b>	La Independencia	Texto que profundiza en los próceres históricos y culturales de distintas sociedades, diseñado para el desarrollo de habilidades sociales en quinto grado.	Colombia	Ortiz de García, G. (1991) Pobladores 5. Editorial Voluntad.
<b>Ciencias Sociales 5</b>	Contexto Histórico	Material didáctico que introduce conceptos fundamentales de geografía, historia y ciudadanía, enfocado en el fortalecimiento de la comprensión social en quinto grado.	Colombia	Gomez, F. C (1999) Ciencias Sociales 5. Educar Editores.
<b>Ciencias Sociales Activas 4</b>	La Independencia	Libro interactivo que promueve el aprendizaje participativo de temas sociales, geográficos e históricos en estudiantes de cuarto grado.	España	Ochoa Jaramillo, D.A. (2000) Integrado Activo 4. Editorial Santillana
<b>Integrado Activo 4- Español- Matemáticas Naturales- Sociales</b>	Contexto Histórico	Texto interdisciplinario que combina contenidos de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, orientado al desarrollo integral	España	Álvarez de Vargas, C. (2000). Integrado Activo 4. Editorial Santillana.
<b>Ámbitos 4: Ciencias Sociales para Básica Primaria</b>	La Independencia	Libro de Ciencias Sociales que promueve la formación ciudadana crítica y activa en estudiantes de cuarto grado.	Colombia	Flórez, J.E (2001). Español – Matemáticas – Naturales – Sociales. Escuelas del Futuro
<b>Identidades 5</b>	Independencia	Texto que fomenta la reflexión sobre la diversidad cultural, los derechos humanos y las construcciones sociales.	Colombia	Melo Moreno, V. (2003). Ámbitos 4: Ciencias Sociales para Básica

				Primaria. Grupo Editorial Norma
<b>Sociales Básicas 4</b>	Independencia grita el mundo americano	Material de apoyo que introduce a los alumnos de cuarto grado en los conceptos esenciales de las Ciencias Sociales, como la familia, la comunidad y el entorno rural.	Colombia	Díaz Rivero, G. (2005). Identidades 5. Editorial El Cid.
<b>Nuevas Ciencias Sociales 5</b>	Nuestro pasado como generador de identidad y conflicto	Libro renovado que actualiza temas de historia, geografía y cultura, fortaleciendo las competencias ciudadanas en estudiantes de quinto grado.	Colombia	Moreno Fernández, M. (2007). Sociales Básicas 4. Grupo Editorial Educar
<b>Viajeros Sociales 5</b>	La Independencia en América	Texto educativo que invita a los estudiantes de quinto grado a explorar distintas culturas, territorios y realidades sociales.	Colombia	Narváez Bravo, G.E (2008) Nueva Ciencias Sociales 5. Grupo Editorial Norma
<b>Viajeros Sociales 4</b>	La Independencia	Libro orientado al descubrimiento y comprensión de los procesos sociales, políticos y económicos en distintas regiones del mundo, dirigido a cuarto grado.	Colombia	Narváez, G.E (2009) Viajeros Sociales 5 – Grupo Editorial Norma

Fuente: Consulta en Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, abril de 2024.

La *Tabla 1* representa un análisis de carácter comparativo a partir de la documentación de 11 libros de texto extraídos de la Biblioteca Luis Angela Arango, estos textos provenientes de España y Colombia para la enseñanza de las Ciencias Sociales en grados cuarto y quinto detallan aspectos del proceso de independencia de Colombia. En un primer momento, se observa que los materiales de texto producidos en Colombia abarcan un mayor campo en el análisis de estos ejemplares, en contraste con los producidos en España. La mayoría de los textos relacionados en la tabla, se enfocan en temáticas históricas y de ciudadanía, dejando al tema de la Independencia de Colombia como eje transversal para el desarrollo de las diferentes unidades en los materiales textuales para cuarto y quinto grado.

Los textos que están contenidos en la tabla presentan enfoques diversos desde las Ciencias Sociales. Para el caso de *Identidades 5* y *Viajeros Sociales 5*, donde la diversidad cultural toma fuerza en su presentación, algo de lo cual es paradójico ya que carece de una representación de los sectores subalternos (campesinos, indígenas, negros y mujeres). Por otro lado, textos como *Ciencias Sociales Activas 4* e *Integrado Activo 4* rescatan un sentido interdisciplinario, donde se combinan contenidos de varias áreas, dejando una enseñanza integral.

**Tabla 2**

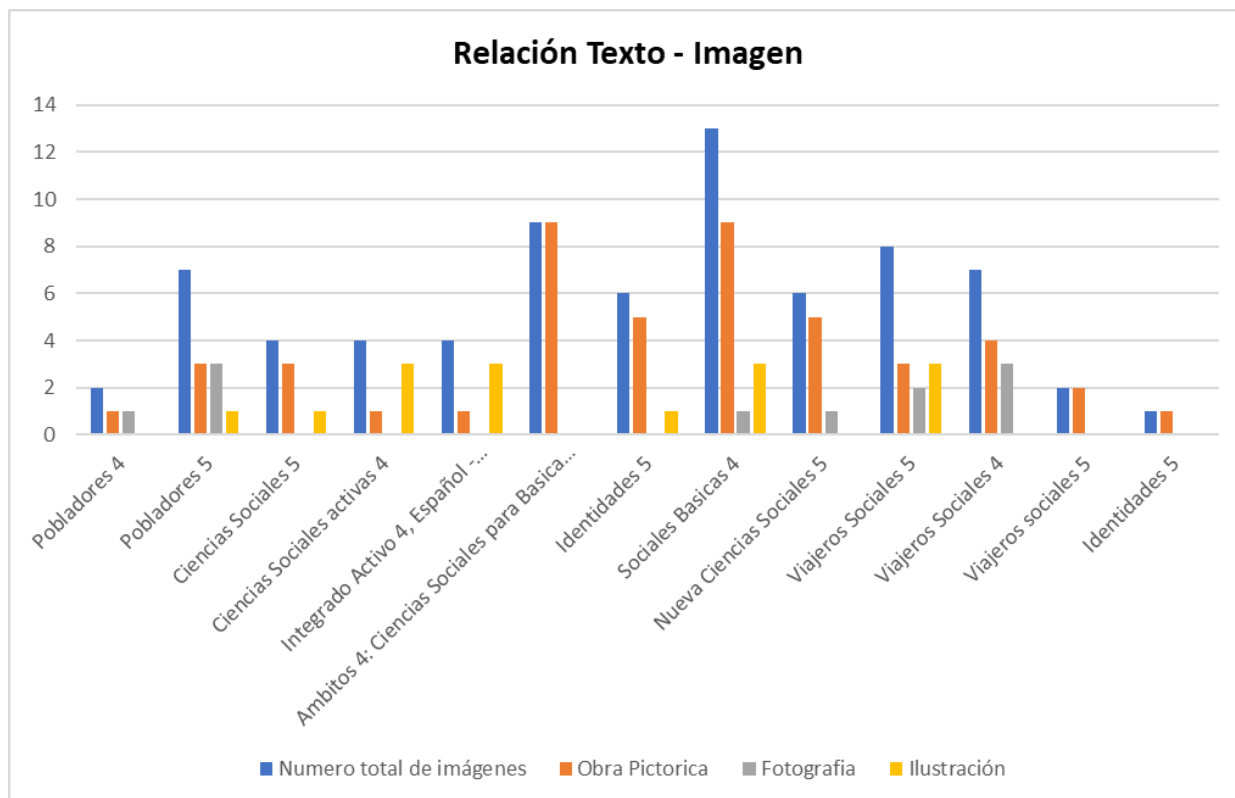
*Clasificación de imágenes de libros de texto según obra pictórica, fotografía o ilustración*

Libro de Texto	Obra Pictórica	Fotografía	Ilustración	N° Total de Imágenes
<b>Pobladores 4</b>	1	1	No Aplica	2
<b>Pobladores 5</b>	3	3	1	7
<b>Ciencias Sociales 5</b>	3	No Aplica	1	4
<b>Ciencias Sociales Activas 4</b>	1	No Aplica	3	4
<b>Integrado Activo 4- Español- Matemáticas Naturales- Sociales</b>	1	No Aplica	3	4
<b>Ámbitos 4: Ciencias Sociales para Básica Primaria</b>	9	No Aplica	No Aplica	9
<b>Identidades 5</b>	5	No Aplica	1	6
<b>Sociales Básicas 4</b>	9	1	3	13
<b>Nuevas Ciencias Sociales 5</b>	5	1	No Aplica	6
<b>Viajeros Sociales 5</b>	3	2	3	8
<b>Viajeros Sociales 4</b>	4	3	No Aplica	7

Fuente: Consulta en Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, abril de 2024.

## Gráfico 1

Clasificación de imágenes de libros de texto según obra pictórica, fotografía o ilustración



Fuente: Consulta en Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, abril de 2024.

Teniendo claro los conceptos que se manejan en este análisis, se procede a dar una primera mirada al compuesto de libros de texto desde un carácter cuantitativo, donde se evidencia que las *Obras Pictóricas* según el gráfico 2, constituyen el tipo de imagen con mayor frecuencia en los libros de texto, siendo más frecuente en libros como *Sociales Básicas 4* (9 obras) y *Ámbitos 4* (9 obras). Por otro lado, según la Gráfico 3 las *ilustraciones* también tienen una presencia significativa, específicamente en el caso del libro de texto *Sociales Básicas 4* (10 ilustraciones) y *Ámbitos 4* (8 ilustraciones). Caso contrario que se evidencia son las *fotografías*, según el gráfico 4 donde su frecuencia es escasa, con una máxima presencia en *Viajeros Sociales 5* (3 fotografías).

**Tabla 3**

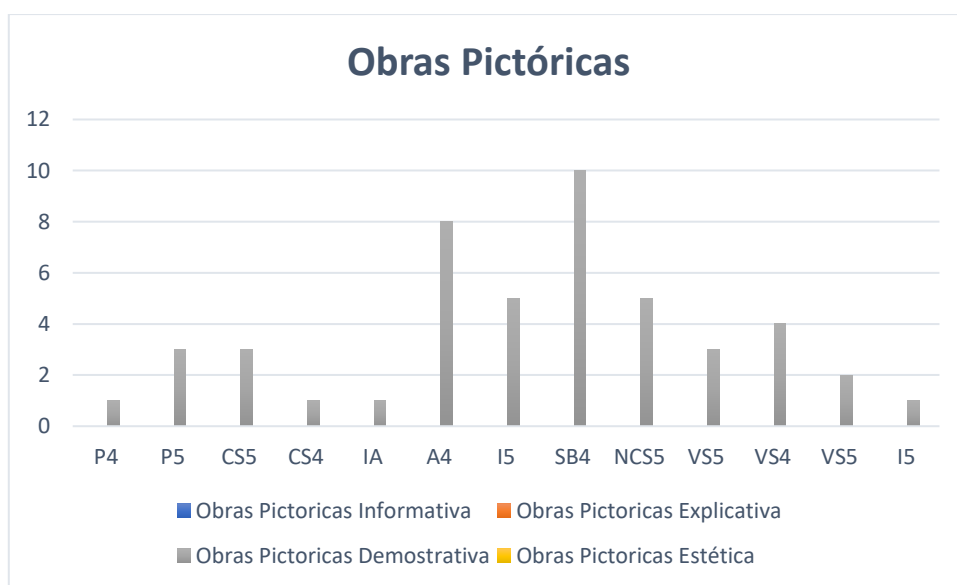
*Clasificación tipo de imagen “Obra Pictórica” según libro de texto*

Obras Pictóricas				
Libro de Texto	Informativa	Explicativa	Demostrativa	Estética
P4	No Aplica	No Aplica	1	No Aplica
P5	No Aplica	No Aplica	3	No Aplica
CS5	No Aplica	No Aplica	3	No Aplica
CS4	No Aplica	No Aplica	1	No Aplica
IA4	No Aplica	No Aplica	1	No Aplica
AMB4	No Aplica	No Aplica	8	No Aplica
I5	No Aplica	No Aplica	5	No Aplica
SB4	No Aplica	No Aplica	10	No Aplica
NCS5	No Aplica	No Aplica	5	No Aplica
VS5	No Aplica	No Aplica	3	No Aplica
VS4	No Aplica	No Aplica	4	No Aplica

Fuente: Consulta en Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, abril de 2024.

**Gráfico 2**

*Diagrama de barras de la cantidad de “Obras Pictóricas” en los libros de texto de 1990 a 2015, según función de la imagen*



Fuente: Consulta en Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, abril de 2024.

Para las obras pictóricas, se identifica una predominancia de la representación de figuras de la élite neogranadina, quienes aparecen en un contexto de exaltación ante escenas heroicas resaltadas desde la narrativa textual y su cohesión con la imagen proyectada. Los

sectores subalternos como: esclavos, mujeres, indígenas y campesinos, en los pocos momentos de incorporación a la narrativa visual, ocupan roles secundarios, anónimos o despersonalizados, mostrando una marginalización desde su figura participativa en el proceso de independencia.

**Tabla 4**

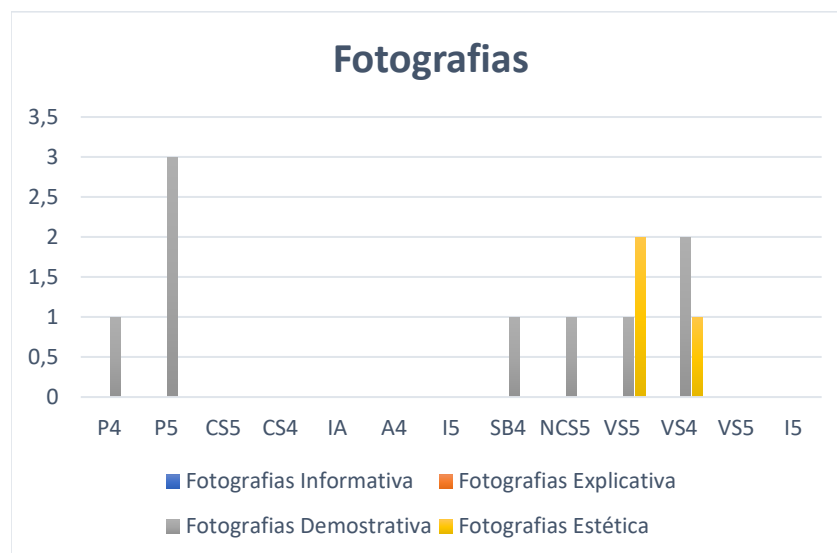
*Clasificación función de la imagen “Fotografía” de cada libro de texto*

Fotografías				
Libro de Texto	Informativa	Explicativa	Demostrativa	Estética
P4	No Aplica	No Aplica	1	No Aplica
P5	No Aplica	No Aplica	3	No Aplica
CS5	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica
CS4	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica
IA4	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica
AMB4	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica
I5	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica
SB4	No Aplica	No Aplica	1	No Aplica
NCS5	No Aplica	No Aplica	1	2
VS5	No Aplica	No Aplica	1	1
VS4	No Aplica	No Aplica	2	No Aplica

Fuente: Consulta en Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, abril de 2024.

**Gráfico 3**

*Diagrama de barras de la cantidad de “Fotografías” en los libros de texto de 1990 a 2015*



Fuente: Consulta en Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, abril

La tabla 4 y gráfico 3 respectivamente demuestran que las fotografías poseen una limitada presencia en los libros de texto analizados entre 1990 a 2015. La función que prevalece es la “informativa”, aunque también se identifican algunos usos “demostrativos” y “estéticos” con menor relevancia, pero que a su vez aportan a la composición de las fotografías dentro de los materiales textuales. Libros como *Viajeros Sociales 5* y *Viajeros Sociales 4* son en los que más se presentan este tipo de imágenes. A pesar de ello, la mayoría de los textos analizados sólo presentan una fotografía o carecen completamente de ella, teniendo en cuenta que estas fotografías representan más que hechos históricos, actos cívicos del presente, como respuesta o reconstrucción simbólica del hecho histórico.

**Tabla 5**

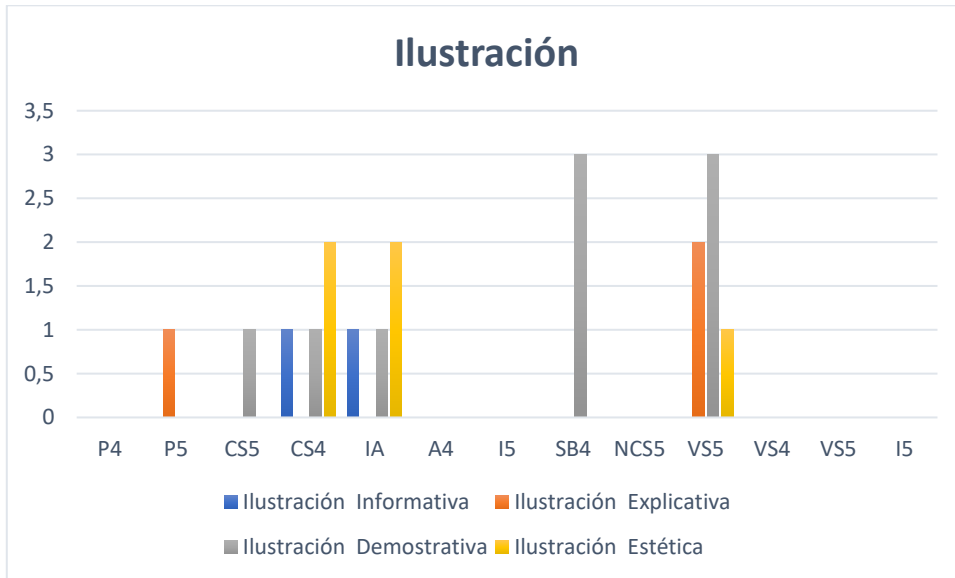
*Clasificación función de la imagen “Ilustración” de cada libro de texto*

<b>Ilustración</b>				
<b>Libro de Texto</b>	Informativa	Explicativa	Demostrativa	Estética
<b>P4</b>	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica
<b>P5</b>	No Aplica	1	No Aplica	No Aplica
<b>CS5</b>	No Aplica	No Aplica	1	No Aplica
<b>CS4</b>	1	No Aplica	1	2
<b>IA4</b>	1	No Aplica	1	2
<b>AMB4</b>	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica
<b>I5</b>	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica
<b>SB4</b>	No Aplica	No Aplica	3	No Aplica
<b>NCS5</b>	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica
<b>VS5</b>	No Aplica	2	3	1
<b>VS4</b>	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica

Fuente: Consulta en Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, abril de 2024.

#### Gráfico 4

Diagrama de barras de la cantidad de “Ilustración” en los libros de texto de 1990 a 2015, según la función de la imagen



Fuente: Consulta en Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, abril de 2024.

Con relación al tipo de imagen, según la Tabla 5 se evidencia una tendencia predominante de las imágenes de carácter demostrativo, seguido por las imágenes explicativas e informativas. A su vez las imágenes informativas y estéticas tienen una presencia significativamente menor. Este panorama cuantitativo refleja una orientación en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales desde el libro de texto, con un único sentido de contenidos históricos, más que en el desarrollo de una visión reflexiva sobre los procesos de independencia.

Las ilustraciones acogen en mayor medida una representación más allá de la figura heroica del prócer, pero si se da una revisión a detalle se evidencia una visión homogénea del pueblo, sin llegar a hacer una caracterización individual demostrando su destacada participación, así como en el papel de la élite criolla. Por último, las fotografías contenidas

en los libros de textos analizados muestran un registro no directamente del hecho histórico, sino una serie de actos cívicos contemporáneos o reconstrucciones por parte del Estado en beneficio de la exaltación de hitos históricos y personajes de gran renombre en la historia de la Independencia de Colombia.

**Tabla 6**

*Clasificación cualitativa de la presencia de personajes históricos en los libros de texto entre 1990 a 2015*

<b>Tipo de Personajes</b>	<b>Presencia (alta/media/baja)</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Simón Bolívar</b>	Alta	Aparece como figura central y representación mayor del proceso de Independencia de Colombia
<b>José María Córdova</b>	Media	Se menciona en ciertos libros de texto, en especial cuando se dan contextos militares del proceso de Independencia de Colombia
<b>Reyes españoles</b>	Alta	Son representados desde el bando opresor; su presencia en la narrativa histórica es destacada desde un papel antagonista.
<b>Soldados patriotas</b>	Media	Se relacionan en acciones heroicas como: campañas, batallas, invasiones, entre otros. Esto sin la debida individualización o caracterización de los personajes participantes.
<b>Campeños</b>	Baja	Son mostrados de manera genérica desde la representación de “pueblo” o “gente”, encerrando su participación desde la esfera social.
<b>Indígenas</b>	Muy Baja	En términos generales no son mencionados y las pocas veces que se recurren a estos, son mediados por figuras de la nobleza española o élite criolla.
<b>Mujeres</b>	Muy Baja	Son ausentes en la mayoría de los textos, sin protagonismo ni agencia política.
<b>Esclavos/Afrodescendientes</b>	Ausentes	No hay mención directa de estos ni representación visual alguna.

Fuente: Consulta en Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, abril de 2024.

**Tabla 7**

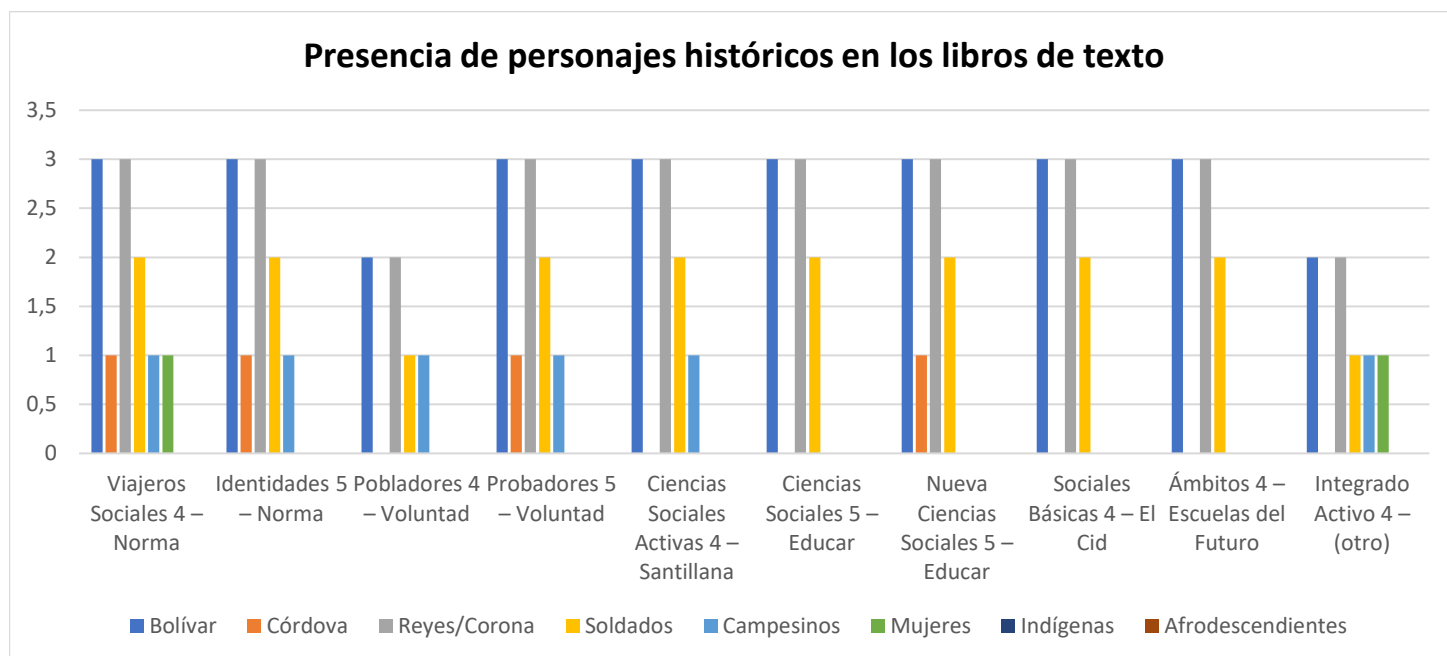
*Clasificación cualitativa de la presencia de personajes históricos en los libros de texto entre 1990 a 2015*

<b>Editorial y libro</b>	<b>Bolívar</b>	<b>Córdoba</b>	<b>Reyes/Corona</b>	<b>Soldados</b>	<b>Campeños</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Indígenas</b>	<b>Afrodescendientes.</b>
<b><i>Viajeros Sociales 4 – Norma</i></b>	3	1	3	2	1	1	No Aplica	No Aplica
<b><i>Identidades 5 – Norma</i></b>	3	1	3	2	1	No Aplica	No Aplica	No Aplica
<b><i>Pobladores 4 – Voluntad</i></b>	2	No Aplica	2	1	1	No Aplica	No Aplica	No Aplica
<b><i>Probadores 5 – Voluntad</i></b>	3	1	3	2	1	No Aplica	No Aplica	No Aplica
<b><i>Ciencias Sociales Activas 4 – Santillana</i></b>	3	No Aplica	3	2	1	No Aplica	No Aplica	No Aplica
<b><i>Ciencias Sociales 5 – Educar</i></b>	3	No Aplica	3	2	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica
<b><i>Nueva Ciencias Sociales 5 – Educar</i></b>	3	1	3	2	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica
<b><i>Sociales Básicas 4 – El Cid</i></b>	3	No Aplica	3	2	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica
<b><i>Ámbitos 4 – Escuelas del Futuro</i></b>	3	No Aplica	3	2	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica
<b><i>Integrado Activo 4 – (otro)</i></b>	2	No Aplica	2	1	1	1	No Aplica	No Aplica

Fuente: Consulta en Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, abril de 2024.

## Gráfico 5

Diagrama de la presencia de personajes históricos en los libros de texto entre 1990 a 2015



Fuente: Consulta en Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, abril de 2024.

Al esclarecer el ámbito cuantitativo, se puede dar un examen cualitativo de las imágenes, donde se revelan los patrones de representación y omisión en algunas imágenes de los libros de texto, con relación a la narrativa visual de la independencia.

Con este análisis cualitativo se realiza una comparativa entre los libros de texto, basándose en el conjunto de imágenes que lo componen. El análisis comparativo pone sobre la mesa una variación significativa en la cantidad y tipo de imagen que se identifica en entre el periodo de 1990 a 2015 en los libros de texto. De los textos publicados en la década de 1990, como *Pobladores 4* (1989) y *Pobladores 5* (1991), se identifica una reducida presencia de imágenes, siendo un total de 2 y 7 correspondientemente, compuesta principalmente por obras pictóricas y poca presencia de ilustraciones o fotografías.

Por el contrario, en el caso de libros posteriores como *Sociales Básicas 4* (2005) y *Viajeros Sociales 5* (2008) se evidencia un aumento en el número total de imágenes y en relación con la diversidad de formatos presentes. *Sociales Básicas 4*, por ejemplo, presenta 13 imágenes, entre ellas ilustraciones y fotografías, lo cual refleja un esfuerzo más por documentar diferentes actores sociales, aunque los subalternos continúan asumiendo roles secundarios en el libro de texto. Por su parte *Viajeros sociales 5* recurre a 8 imágenes, combinando fotografías e ilustraciones que abren el espectro de los personajes de la independencia hacia una narrativa más inclusiva.

Aun con estos cambios, el desarrollo en la representación de los subalternos es aún de forma parcial. Algunas imágenes de carácter informativo siguen teniendo cierta predominancia sobre las imágenes con sentido explicativo desde lo crítico. En ese sentido, aun cuando se amplía el espectro de sujetos visibles, la participación de los subalternos sigue siendo relegada por los grandes relatos históricos. Esta tendencia en los libros de texto, de inclusión de sujetos en relatos históricos, coincide con el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, “así como aquellas competencias que se consideran importantes en la economía del siglo XXI, tales como el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 234), pero en la práctica aún se observa una fragmentación en la presentación de los subalternos como sujetos partícipes del proceso de independencia.

En síntesis, es de suma importancia que el debate sobre la enseñanza de la historia en Colombia se enfoque en abordar los problemas pedagógicos reales y en encontrar formas diferenciadoras de enseñar y aprender historia en un mundo en constante cambio. Solo mediante una reflexión profunda y una acción de reconocimiento ante lo que

Colmenares (1991) nos presenta, esa “Historia fuera de los esquemas positivistas” llegando a garantizar una educación histórica que sea significativa y relevante para las generaciones presentes y futuras.

### **La conmemoración del Bicentenario de la independencia de Colombia en los libros de texto**

En el marco del Bicentenario de la Independencia de Colombia, la producción de libros de texto fue un aporte clave para desarrollar una narrativa que gire entorno a la historia oficial de aquel proceso, desde esta perspectiva se ha reflexionado su construcción desde lo histórico donde autores como Luis Ruben Pérez (2008) crean una reflexión acerca de la historia de Colombia y cómo se ha construido a lo largo del tiempo, en particular en torno a los eventos del 20 de julio de 1810, los cuales marcaron el inicio de la independencia de Colombia. En un primer momento Pérez (2008) plantea que los eventos del 20 de julio de 1810 no fueron fortuitos, sino parte de un plan organizado por los criollos en reuniones celebradas en el Observatorio Astronómico, dirigido por Francisco José de Caldas. Se menciona que estos eventos son fundamentales en la formación de la nación colombiana, a pesar de los procesos de descentralización territorial ordenados por la Constitución de 1991.

Pérez (2008) hace énfasis en cómo los eventos del 20 de julio se convirtieron en una celebración política-religiosa con desfiles institucionales y revistas militares. La virgen de Santa Librada se convirtió en un símbolo de la independencia, aunque permanecía crucificada. Los niños y jóvenes de la época aprendieron a ser "patriotas" y "republicanos" a través de catecismos de índole patriótico y participación en eventos patrióticos. Se

describe un programa común de actividades que se mantuvo durante décadas, incluyendo procesiones, repiques de campanas, desfiles, revistas militares, y representaciones artísticas.

En relación con esa caracterización de la independencia, la narración de los textos se centra en los actos literarios realizados por los estudiantes y docentes como parte de las celebraciones del 20 de julio. Estos actos eran una forma de demostrar los conocimientos adquiridos en la educación y representar la devoción a los padres y mártires de la patria. Se mencionan los discursos, poemas, himnos y representaciones teatrales que se realizaban como parte de estos eventos. Se resalta cómo a lo largo del siglo XIX se consolidó un programa común de actividades para la conmemoración del 20 de julio, y se menciona la influencia de figuras como Simón Bolívar en las celebraciones.

En una contraposición a lo que un momento se muestra en el texto, Pérez (2008) nos da el contexto de la "Nueva Historia" liderada por Jaime Jaramillo Uribe influyó en la formación de docentes y la revisión de la enseñanza de la historia de Colombia. Jaramillo propuso la profesionalización de los historiadores, fomentando conocimientos multidisciplinarios y el acceso a fuentes primarias. Esto llevó a cambios teóricos, conceptuales y metodológicos en la historiografía colombiana.

La influencia de la "Nueva Historia" causaría una revisión crítica de los textos y discursos de la "Historia Patria" y "Historia de Colombia" como lo dice Pérez (2008) plantea que la historia contribuye a la formación del carácter, moraliza, aviva el patriotismo y prepara con el conocimiento de lo que fue, a la activa participación del presente. Los nuevos libros de texto incorporan análisis y argumentos más sólidos, así como la exploración de la diversidad de perspectivas históricas. Estos cambios coincidieron con las reformas curriculares de los años 80 y los cambios constitucionales de los años 90, que incluyeron la secularización de la educación y la libertad de análisis histórico.

Luis Alfonso Alarcón (2013) desde su trabajo de investigación “Representaciones sobre la independencia en los manuales de historia de Colombia” evoca la conmemoración del Bicentenario de la Independencia en Latinoamérica y en países como Colombia, han dado lugar a diversos estudios que buscan revisar el significado histórico de este proceso, que llevó al surgimiento y consolidación del Estado-nación.

Esta investigación ha resultado en una abundante producción historiográfica que aborda aspectos poco estudiados relacionados con la independencia, como la participación de los sectores subalternos, la vida cultural, la experiencia constitucional, las fiestas conmemorativas, las tensiones étnicas y regionales, la difusión de ideas y la construcción de la opinión pública. A pesar de esta consideración de factores relegados históricamente, uno de los temas menos explorados es el lugar que ha ocupado la independencia en la enseñanza de la historia nacional y en los manuales utilizados en las escuelas colombianas durante los primeros dos siglos de la vida republicana.

En los años sesenta, la historiografía revisionista surge como alternativa a la historiografía tradicional, donde se buscaba resaltar el papel de los sectores populares en el proceso de independencia, desafiando la visión tradicional centrada en los héroes. Simultáneamente, la "nueva historia colombiana" se enfoca en aspectos económicos y sociales, relegando la independencia al segundo plano. Sin embargo, algunos historiadores como Bushnell, Uribe y Ocampo se centraron en las élites.

Alarcón (2013) desde el ámbito de la enseñanza de la independencia en manuales escolares, expone el texto de Henao y Arrubla, ganador de un concurso convocado por la Academia de Historia en 1910, donde se convirtió en el manual canónico de la historia colombiana. Este manual, junto con otros como el de Justo Ramón y Julio César García, promovió un enfoque patriótico de la historia que buscaba inculcar el amor a la patria y la

unidad nacional. Desde la perspectiva de estos autores en su producción bibliográfica de la independencia se presentaba como un proceso necesario para la libertad y la formación de la república, y se enfatiza la figura de los héroes.

A pesar de las ideas en relación con la enseñanza de la independencia expuestas por Henao y Arrubla en su texto, Alarcón (2013) discute que esta perspectiva expuesta anteriormente cambió con el trabajo de Indalecio Liévano Aguirre, que desafió la visión tradicional al dar visibilidad a los sectores populares en el proceso de independencia. Liévano Aguirre, un revisionista liberal, cuestionó el papel de los héroes tradicionales e introdujo nuevos héroes de los sectores subalternos. Su obra se convirtió en un texto ampliamente utilizado en la educación y generó un nuevo discurso historiográfico en Colombia. Liévano Aguirre enfatizó el papel del pueblo en la independencia y acusó a la oligarquía criolla de tergiversar la historia para justificar la legitimidad de la Junta de Santa Fe.

Es así como Alarcón (2013) subraya la importancia significativa que se le concede al proceso de la independencia dentro de este contexto renovado en la inmersión de los libros de texto. Se percibe la independencia no sólo como un evento histórico en sí mismo, sino también como un vehículo esencial para comprender la transición del país desde un antiguo régimen hacia la instauración de la modernidad política. Esta narrativa sugiere que la enseñanza de la independencia se considera un factor clave para abordar la ruptura con el pasado y comprender la llegada de una nueva era política y social, la cual claramente se representa desde una narrativa e iconografía más contemporánea.

## **A modo de conclusión**

La enseñanza de la independencia es vista por los diferentes autores desde una mirada holística, la cual implica reconocer la diversidad y la pluralidad de las experiencias y las voces que protagonizaron el proceso histórico de la independencia. Los libros de texto, como herramientas educativas, según la información presentada parte de la complejidad de ofrecer una narrativa que no se limite a la visión hegemónica y oficialista, sino que incorpore las perspectivas de los grupos subalternos y marginados, así como las tensiones y los conflictos que se vivieron en el contexto de la independencia.

De esta manera, se puede contribuir a la formación de una identidad nacional más inclusiva y crítica, que reconozca la riqueza y la diversidad cultural de Colombia. Desde el bicentenario de la independencia los autores han encontrado la oportunidad ideal para revisar y actualizar los contenidos de los libros de texto, así como para promover el debate y la reflexión sobre el significado y el legado de este acontecimiento histórico, tal cual como se muestra en la revisión bibliográfica.

La enseñanza de la independencia en Colombia ha evolucionado a lo largo del tiempo, reflejando cambios en la historiografía y enfoques pedagógicos. Los libros de texto han sido una herramienta central en este proceso, proporcionando un marco conceptual sólido y promoviendo una enseñanza más crítica y reflexiva en torno al hecho independentista.

Dentro del marco de la enseñanza de la independencia, la narrativa utilizada en los libros de texto ha tenido ciertos cambios a lo largo del tiempo, teniendo incidencia en la historiografía y los enfoques pedagógicos que se manejan. Los libros de texto han abordado la gesta independentista desde diferentes perspectivas, destacando la influencia de

diferentes hechos, como la Ilustración, la independencia de los Estados Unidos y la Revolución francesa como antecedentes de los movimientos independentistas en América, pero además en ciertas ocasiones se ve resaltada la participación no tan nombrada, sin embargo, es una mirada poco ambiciosa ante el contexto educativo.

## **Capítulo 2: Propuesta Pedagógica para grado Noveno: Reconocimiento de los subalternos desde el análisis de imagen de libros de texto de 1990 a 2015**

### **Modelo Pedagógico**

Dentro de los diferentes modelos pedagógicos que existen y se plantean constantemente en el proceso de aprendizaje, es de suma importancia destacar el modelo cognitivista, el cual según Ellis Ormrod (2005):

El Modelo Pedagógico Cognitivista se centra en la idea de que el aprendizaje es un proceso mental interno que involucra el procesamiento de información, la memoria y la resolución de problemas. Los teóricos cognitivos proponen que los estudiantes construyen activamente el conocimiento organizando, codificando, almacenando y recuperando información. (p. 202)

El modelo cognitivista emerge como un marco teórico fundamental en el análisis de imagen de la independencia representada en los libros de texto. Al contemplar la intersección entre la cognición humana y la percepción visual, este enfoque cobra relevancia para comprender cómo las imágenes en los libros de texto influyen en la

construcción de conceptos y narrativas sobre el proceso de independencia librado en la Nueva Granada retratado en el contexto educativo.

Para este trabajo de investigación, se busca profundizar en el uso del enfoque cognitivista, con el objetivo de examinar cómo las representaciones visuales en los libros de texto moldean la comprensión y el significado de la independencia en los estudiantes, siendo estos últimos sujetos activos en el proceso de aprendizaje por medio del análisis de imágenes, destacando su relevancia en la formación de la identidad nacional y la memoria colectiva.

El modelo pedagógico del Cognitivismo, se caracteriza por abordar diferentes procesos cognitivos a los cuales el estudiante se ve enfrentado en su proceso de aprendizaje, pero, para este caso en especial donde el punto de discusión se centra en el análisis de la imagen en los libros de texto, se identifica que el proceso de *Aprendizaje significativo* permea la idea a trabajar en cada una de las imágenes a analizar, del concepto de *Aprendizaje significativo* Ellis Ormrod (2005) afirma, basándose en autores como David Ausubel que:

Aprendemos de manera significativa cuando almacenamos la información en la memoria a largo plazo, asociándose con otros fragmentos de información similares o relacionados. El aprendizaje significativo parece facilitar tanto el almacenamiento como la recuperación: la información se almacena más rápidamente y se recupera con más facilidad. (p. 252).

En relación con lo anterior, Ausubel (1968) argumenta que el aprendizaje significativo inmerso en el modelo cognitivista, vinculando los conceptos previos con los nuevos aprendizajes adquiridos. Por otro lado, Piaget (1972) afirma que es importante entender los nuevos conocimientos adquiridos en los esquemas mentales de los estudiantes,

como una estructura funcional para el desarrollo de aprendizaje. Con relación al proceso de análisis de imagen, se puede ver los conocimientos en los esquemas mentales que plantea Piaget, como un recurso pedagógico para activar los procesos cognitivos de relacionamiento entre el concepto del estudiante y la imagen.

En complemento a las visiones de Piaget y Ausubel, Jerome Bruner (1966) demarca la importancia de la capacidad de descubrimiento en el proceso de aprendizaje, respaldando la idea de que los estudiantes tienen un mejor proceso de recepción de conceptos cuando el proceso mental está activamente relacionado con el conocimiento previamente adquirido. En este sentido, el análisis de imagen integrado en el cognitivismo, fomenta un aprendizaje constructivo haciendo uso de herramientas pedagógicas como: la comparación, la observación y la deducción.

Pero no solo basta con tener un proceso mental activo en los estudiantes, este también se debe organizar en una estructura que permita la comprensión a cabalidad, por ello Gagné (1987) plantea esta estructuración desde su teoría de las condiciones del aprendizaje, para así dar una mayor facilidad en la producción de conocimiento y para este caso, su relación con el análisis de imagen, haciendo una presentación de estas herramientas iconográficas de manera lógica y secuencial. Lo anterior aboga principalmente por generar una experiencia significativa en los estudiantes, la cual se construye a partir de una gradualidad en el momento de relación entre los elementos iconográficos y la narrativa histórica analizada.

A partir de lo anterior, vemos como en un marco general el establecer el “Cognitivismo” como modelo pedagógico y dentro de este marco pedagógico puntualizar en el aprendizaje significativo es de suma importancia, ya que entrelaza la idea de trabajar

desde el conocimiento o conceptos previos del estudiante teniendo y cohesionándose con el análisis iconográfico y su relación con la narrativa en la producción textual.

### **La imagen en los libros de texto**

El uso de la imagen en los libros de texto ha sido un aspecto fundamental en la educación durante décadas, desempeñando un papel de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde ilustraciones detalladas hasta gráficos informativos y fotografías vívidas, estas imágenes no solo se presentan como un complemento del texto escrito, sino que también ofrecen una forma visualmente estimulante de exponer con un sentido de alcance la información. Es por ello, que explorar el impacto, la función y la evolución de las imágenes en los libros de texto se convierte en un análisis que llega a develar cómo la visualización ha moldeado y enriquecido la experiencia educativa a lo largo del tiempo.

Para entender un poco mejor el proceso de análisis en los medios visuales e iconográficos desde la didáctica de las Ciencias Sociales, debemos entender que “En las últimas décadas, la Didáctica de las Ciencias Experimentales ha adoptado una perspectiva investigativa que refleja los cambios sociales relacionados con el uso cada vez más extendido de la imagen como herramienta de comunicación” (Perales, 2006, pág. 59). Esta reflexión que nos ofrece el profesor Francisco Perales Palacios de la Universidad de Granada en España, nos permite adentrarnos en el campo de investigación del análisis de la imagen, el cual se ha diversificado con el tiempo, abordando distintas categorías: la transmisión de información por medio de los medios visuales o impresos, la tipología de

imágenes estáticas o dinámicas, el público al que van dirigidas a estudiantes de diversos niveles y el contenido científico implicado en cada imagen.

Martinez (2009) dice que para el caso de la transmisión de información por diferentes medios, se enfatiza en los medios impresos como lo son los libros de texto, estos representan un canal de alto impacto en la transmisión de conocimiento. A pesar de que en muchas ocasiones se da más énfasis a los medios audiovisuales, los libros de texto han tenido un bagaje histórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como herramientas fundamentales en el entorno educativo proporcionando información estructurada entre la narrativa y la imagen.

Por otro lado, las imágenes dinámicas, como las simulaciones y los videos, permiten una experiencia más interactiva con sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Guillen (2020) “Estas representaciones pueden mostrar procesos u eventos a mayor detalle” (p. 04). Este tipo de imágenes son especialmente útiles para estudiantes a los cuales las imágenes estáticas tienen cierto limitante, a la hora de interactuar con la descripción de la información.

Desde la perspectiva que nos ofrece (Silva Arias & Jiménez Pérez, 2017) se afirma que uno de los retos en el campo del análisis iconográfico, es la falta de capacidad de análisis por parte de los docentes, aquellos se configuran como actores principales en este proceso de análisis iconográfico, proceso al cual históricamente ha tenido falencias y un sin número de retos en la práctica pedagógica.

Es por lo anterior, que se requiere un trabajo exhaustivo al momento de analizar imágenes en relación con la descripción que se nos está presentando en los libros de texto, partiendo en lo que implica esto en el proceso de enseñanza - aprendizaje. En este proceso

al que nos referimos, dimensionar el mundo por medio de experiencias y contextos implica también interpretar imágenes, las cuales aportan un significado importante como herramienta educativa que fortalece la cognición del individuo.

Aunque en el ámbito académico se ha concebido la imagen estática como una representación gráfica de un objeto o figura la cual es procesada por el ojo, su significado va más allá de la mera representación visual, ya que esta vincula su significado con el contexto presente del sujeto activo, quien observa estas imágenes (entiéndase por sujeto activo cualquier persona que esté realizando una observación de la imagen), es ahí donde vemos que aquel sujeto no es simplemente un receptor de información visual, si no un componente de desarrollo en el proceso de análisis de la imagen. Según Martínez (2009):

La imagen, más que una simple percepción visual, implica el pensamiento, tanto de quien la produce, como de quien la recibe. Detrás de una imagen hay todo un discurso que puede ser interpretado de múltiples formas y por múltiples interpretantes (p. 145).

En este proceso del análisis de imagen es de gran importancia tener en cuenta el contexto tanto del origen de la imagen como del sujeto activo en este proceso, por ello, se busca en un primer momento partir de los conocimientos previos del sujeto activo y enlazar estos con las percepciones o primeras impresiones que tiene este mismo con relación a las imágenes presentadas, llegando un entramado de conocimientos que no son del todo nuevos, sino que se soportan sobre un bagaje cultural y científico del sujeto activo en el proceso del análisis de la imagen.

Aquel uso de imágenes en los libros de texto no es meramente decorativo; constituye una herramienta esencial para la comprensión y la asimilación del conocimiento. Como menciona Javier Perales (2006), configura una perspectiva investigativa en la

Didáctica de las Ciencias Experimentales, refleja la importancia de la imagen como medio de comunicación en la educación contemporánea. Esta evolución permite un análisis más profundo de las imágenes, teniendo en cuenta aspectos como la tipología, el público objetivo y el contenido científico implicado. Por tanto, explorar la función y el impacto de estas imágenes es crucial para comprender cómo moldean la experiencia educativa.

Los libros de texto, como canal principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, han mantenido su relevancia a pesar del auge de los medios audiovisuales. Estas obras no sólo proporcionan información estructurada, sino que también fomentan una comprensión profunda por medio de la mezcla de texto e imágenes. Por otro lado, las imágenes dinámicas, como las simulaciones y los videos, aunque se distancian un poco del contenido en los libros de texto, se ofrecen como una experiencia más inmersiva y participativa en el proceso educativo, teniendo correlación con la producción textual del libro. Estas representaciones permiten una comprensión más detallada de procesos y eventos, beneficiando especialmente a aquellos estudiantes para quienes las imágenes estáticas pueden resultar limitadas.

Sin embargo, el análisis de las imágenes en los libros de texto presenta desafíos significativos, especialmente en lo que respecta a la capacidad de análisis por parte de los docentes. Como señalan Silva Arias y Roque Jiménez Pérez (2017), existe una falta de entrenamiento y habilidades en el análisis iconográfico, lo que dificulta su integración efectiva en la práctica pedagógica. Por lo tanto, es necesario un enfoque más exhaustivo y contextualizado que considere tanto el contenido de las imágenes como el bagaje cultural y científico del estudiante. En última instancia, comprender la complejidad de las imágenes

en los libros de texto implica reconocer su papel como herramientas educativas que influyen en la cognición y el desarrollo del individuo.

Por otro lado, la subjetividad juega un papel fundamental en la construcción de conceptos a partir de imágenes en los libros de texto. Cada individuo posee una perspectiva única e influenciada por sus experiencias previas, conocimientos adquiridos y valores propiamente desarrollados. Por lo tanto, la interpretación de una imagen puede variar significativamente de una persona a otra, lo que resalta la naturaleza subjetiva del proceso. Incluso cuando se presenta una imagen con la intención de transmitir un concepto específico, la forma en que esta es percibida y comprendida depende en gran medida de la interpretación individual del observador. Retomando a Mieke Bal (Teórico Holandesa) a partir del *Análisis Cultural*, según Olaiz Osoto, (2008):

En este mismo sentido se explicaba Mieke Bal cuando se refería a la importancia de entender y valorar el acto de mirar cómo “(...) una acción contextualizada, interpretativa, sensorial e intelectual” (2003:9). Con esta afirmación, Bal nos emplaza a entender el acto de mirar como fruto de una identidad construida a través de determinados procesos que se encuentran en la historia de sus sociedades, conformando y conformados por esa historia y su experiencia social (p. 5).

Esta subjetividad se ve influenciada no sólo por factores personales, sino también por el contexto cultural y social en el que se encuentra el individuo, lo que añade capas adicionales de complejidad a la construcción de significado a partir de imágenes.

Además, la subjetividad en la interpretación de imágenes puede dar lugar a múltiples lecturas y significados. Una misma imagen puede evocar emociones, recuerdos o

asociaciones diferentes en personas distintas, lo cual refleja la riqueza y la diversidad de las experiencias humanas. Esta multiplicidad de interpretaciones resalta el sentido de dinamismo y fluidez que posee la construcción de conceptos a partir de imágenes, desafiando la noción de una comprensión objetiva y universal. En este sentido, la subjetividad no debe ser vista como un obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer el diálogo y la comprensión construida socialmente, fomentando la exploración de diferentes perspectivas y la apertura a nuevas formas de pensar y aprender.

Dentro del estudio del análisis de imagen en el contexto del campo pedagógico, se puede dar el análisis crítico de las imágenes en libros de texto de ciencias sociales, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico y cultural. Pueden abordar no solo el contenido textual, sino también cómo las imágenes contribuyen a la construcción de conocimiento y memoria colectiva. Al cuestionar las representaciones visuales, los estudiantes pueden desafiar ideas arraigadas y considerar cómo las imágenes pueden reforzar o desafiar estereotipos y narrativas dominantes.

A pesar de ello, lo acertado del análisis de imagen como herramienta pedagógica también depende de la capacitación y la sensibilidad de los educadores. Es crucial que los maestros estén preparados para guiar discusiones críticas, creando un entorno donde los estudiantes se sientan seguros para cuestionar y discutir interpretaciones divergentes de las imágenes presentadas. Esto permite que los y las estudiantes comprendan desde su perspectiva ampliada, las complejidades de la representación visual, además de que también fomenta el pensamiento independiente y la habilidad para evaluar fuentes de información, según Barragán Caro, Plazas Cepeda , & Ramirez Vanegas (2015):

La imagen es un producto social y, como tal, es un vehículo de sistemas de creencias. No hay imágenes neutras, ya que obedecen a un proceso intencional que no coincide necesariamente con los usos que el creador u otros sujetos hacen de ella. (p. 90)

Las imágenes no poseen un carácter neutro, debido a que son el resultado de un proceso intencional por parte de quienes las crean, quienes las seleccionan y las utilizan. Este proceso puede estar guiado por intenciones diversas que no siempre coinciden con las interpretaciones o usos que le darán otros sujetos. Por ejemplo, en algunos libros de texto de ciencias sociales, las imágenes seleccionadas pueden estar dispuestas para afianzar ciertas perspectivas históricas o ideológicas, promulgando narrativas específicas sobre eventos pasados o culturas.

Por lo anterior podemos decir que la imagen discute con el lector. Al respecto, Bel Martínez (2017) expone que los libros de texto en la enseñanza de la historia para la educación primaria, en muchas ocasiones proyectan imágenes con un sentido estético y de decoración, limitando la capacidad que tiene la imagen como recurso didáctico. Es importante aclarar que para traspasar esa barrera de lo estético en la imagen, se deben implementar estrategias como la inclusión de epígrafes, leyendas u otros elementos contextuales, los cuales sirvan como herramientas que concedan un aprendizaje significativo en el estudiante. De la misma forma Bel Martínez (2017) respalda la idea de que el análisis de imagen integrado con herramientas pedagógicas como las nombradas anteriormente, contribuye al desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, superando paulatinamente el sistema de memorización manejado tradicionalmente al abordar información en los libros de texto.

Por otro lado, es de suma importancia destacar el concepto de “alfabetización visual” Gámez-Ceruelo & Sáez-Rosenkranz (2017) dicen que la alfabetización visual como herramienta de análisis, se da cuando se traspasa más allá de una simple descripción formal de las imágenes, por el contrario por medio de esta herramienta de análisis se incorporan elementos iconográficos y semióticos para llegar a dar una interpretación de la composición del color y de símbolos en una imagen. Por ultimo, Gámez-Ceruelo & Sáez-Rosenkranz (2017) plantean que la alfabetización visual debe integrarse de forma paulatina, la estructura que se plantea para desarrollar el análisis de imagen según Gámez-Ceruelo & Sáez-Rosenkranz (2017) la estructura que se propone es la siguiente:

- Actividades de complejidad baja: son aquellas actividades de carácter descriptivo, encabezadas por verbos de acción tipo: recordar y entender, en los que las imágenes se emplean para la extracción de información explícita. Los rasgos del pensamiento histórico pueden llegar a situar las imágenes en el tiempo y en el espacio, pero no existe procesamiento de la información que contienen. A nivel de análisis de la imagen, se corresponden con un análisis meramente descriptivo o preiconográfico.
- Actividades de complejidad moderada: Corresponden a actividades enunciadas por verbos del ámbito de la aplicación y análisis, en las cuales se extrae información no explícita en la imagen. Las actividades presentan una incipiente crítica y análisis de fuentes, pero no logran promover su interpretación. En cuanto al tratamiento de la imagen, se inicia una relación de análisis iconográfico.
- Actividades de alta complejidad: Las actividades de alta complejidad son aquellas que se relacionan con procedimientos de carácter evaluativo o hipotético. Las imágenes son analizadas e interpretadas en su contexto. Corresponden a actividades

que las emplean como fuente central de información. Pese a estar en el nivel de Educación Primaria, esta tipología de actividades fomenta el inicio de un desarrollo de un análisis de tipo iconológico (p. 131-132).

Es de gran importancia reconocer que las imágenes no solo reflejan realidades objetivas, sino que aquellas pueden variar su significado según las intenciones de sus creadores. En el contexto educativo, esto significa que las imágenes en los libros de texto no deben ser aceptadas como verdades absolutas, sino que deben ser analizadas críticamente. Los docentes tienen la responsabilidad de guiar a los estudiantes en el análisis contextual de la imagen, con qué propósito y cómo puede estar influenciada por intereses políticos, culturales o económicos. Este enfoque crítico no solo fortalece la capacidad de los estudiantes para discernir entre diferentes interpretaciones visuales, sino que también los empodera para comprender cómo las imágenes pueden ser utilizadas para afirmar o desafiar narrativas impuestas históricamente.

El uso y análisis de la imagen en los libros de texto es esencial para la comprensión del conocimiento y la experiencia educativa. La evolución de las imágenes en los libros de texto refleja la importancia de la imagen como medio de comunicación en la educación contemporánea, y su análisis requiere una comprensión profunda de la tipología, el público objetivo y el contenido científico implicado. La subjetividad en la interpretación de imágenes destaca la necesidad de un enfoque más profundo y reflexivo en el estudio de estas representaciones visuales, lo que permite enriquecer el diálogo y la comprensión construida socialmente.

Siguiendo a Rolan Barthes (1964), el cual plantea que cualquier imagen que se presente contiene una transmisión de mensajes e intenciones desde lo literal y lo simbólico,

esta propuesta pedagógica se articula con esta idea, con relación a que los estudiantes logren desarrollar un análisis de la imagen desde los conceptos propios y un análisis crítico del entorno de producción de estas imágenes. Por medio del análisis iconográfico se concreta la idea de Barthes de la “retórica de la imagen” identificando el conjunto de figuras ideológicas que puede llegar a poseer la imagen.

Barthes (1964) dentro de su análisis desde lo iconográfico, inserta el término de “texto ideológico”, este se define como “Este terreno común de los significados de connotación es el de la ideología, que sólo puede ser una y la misma, dadas una sociedad y una historia, sean cuales sean los significantes de connotación a que se recurra” (Barthes, 1964, p. 45). Desde su análisis Barthes comprende que las imágenes, particularmente desde el campo de la comunicación, no solo se limitan a ser instrumentos decorativos, sino que construyen significados de ideologías, creencias o conceptos que, se insertan en intenciones desde el mismo contexto de producción mediado por diferentes sujetos.

Es así como, la propuesta pedagógica articula diferentes herramientas tomadas desde las ideas de Roland Barthes como: el análisis de símbolos, la creación de cómics históricos, relatos contrafactuales desde la imaginación e interpretación de imágenes y la producción de discursos visuales. En sí, el reconocimiento de Barthes a la imagen como “texto ideológico”, integra los planteamientos teóricos y prácticos que confluyen en el aula a partir de la interpelación de un hecho histórico como La Independencia de Colombia por medio del análisis de imagen.

En conclusión, el análisis de imagen en los libros de texto no solo implica interpretar representaciones visuales, sino que, además se debe dar cabida a la comprensión del contexto cultural, científico y educativo en el que estas imágenes se insertan. La

creciente importancia de la imagen como herramienta de comunicación, puntualiza la necesidad de un enfoque más profundo y reflexivo en el estudio de estas representaciones visuales. Solo mediante un análisis contextualizado y una capacitación adecuada, donde los docentes y estudiantes puedan aprovechar plenamente el potencial educativo de las imágenes en los libros de texto.

## **La Independencia de Colombia como contenido de la Ciencias Sociales en grado noveno y su relación con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)**

A partir de la revisión detallada de los Derechos Básicos de Aprendizaje, en adelante DBA, y los estándares básicos de aprendizaje para Ciencias Sociales emitidos por el Ministerio de educación nacional, se identifica que el tema a desarrollar en este trabajo de grado “Independencia en la Nueva Granada siglo XIX” se establece para el grado noveno correspondientes al nivel de secundaria respectivamente en el ciclo básico escolar.

Dentro de los estándares básicos de aprendizaje se plantea el manejo de ciertos conocimientos, según Ministerio de Educación Nacional (2004) los estudiantes deben ser capaces de comprender cómo los procesos históricos han influido en la configuración del mundo actual (p, 127).

Para el grado séptimo, se establece como una etapa crucial dentro del desarrollo del conocimiento de los estudiantes, esto cobra relevancia en la estructuración de análisis que realizan los niños en este curso en la comprensión de la historia nacional y su relación con influencias extranjeras. En este caso el Ministerio de Educación Nacional (2016) establece que el estudio de la independencia como proceso de fundamental en la construcción de

nación a principios del siglo XIX, y su relevancia pedagógica en la actualidad. Además de ello, es pertinente establecer en este curso la relación de procesos previos a la independencia como la “conquista y la colonia” afianzados previamente en cursos anteriores, lo cual permitirá un proceso de relacionamiento con la Independencia de Colombia.

Lo anterior nos lleva a concluir que la población focalizada en este trabajo de investigación y con quienes se realizará los diferentes procesos de análisis de imagen en los libros de texto, serán los estudiantes de grado noveno. En ellos, se buscará evidenciar la apropiación por los temas de la construcción de la nación a principios del siglo XIX, pasando por procesos como la conquista, la colonia como procesos previos y de contextualización y para el caso del trabajo de investigación la independencia como el más representativo.

### **Caracterización del Colegio Isidro Molina**

El colegio Isidro Molina es una institución de carácter privado ubicada en el barrio La Andrea de la localidad quinta de Usme, es una institución educativa de carácter mixto y naturaleza privada que imparte una educación integral fundamentada en los principios laicos de libertad de conciencia, cátedra, libertad de expresión y respeto de los deberes y derechos de la persona. El colegio Isidro Molina es “académico” con énfasis en Humanidades e inglés. Forjan estudiantes para el ingreso a la universidad. Es así como se perfila entre uno de los mejores establecimientos educativos de la localidad quinta de Usme, reconocidos por su proyecto institucional, la excelencia académica, el compromiso y la calidad de los docentes, por el elevado nivel de eficiencia organizacional. El Colegio Isidro Molina, desde su primera promoción ocupó puntaje ALTO y en el año 2006 puntaje SUPERIOR en las pruebas del

ICFES. A partir de ese entonces se han ubicado en esa categoría. Con la nueva clasificación realizada por el ICFES se encuentran en categoría A. Adicional se debe anotar que un buen número de sus egresados se encuentran estudiando en prestigiosas universidades de Bogotá. Colegio Isidro Molina (2019)

Es de anotar que la institución educativa Isidro Molina se plantea sobre ciertos principios filosóficos, para el desarrollo de su práctica pedagógica y de relación con la comunidad estudiantil y de padres de familia. Según el Colegio Isidro Molina (2019) en su apartado de Filosofía plantean:

EL COLEGIO ISIDRO MOLINA, como institución educativa de naturaleza privada, regida bajo principios laicos, busca no solo instruir sino formar integralmente a los educandos, orientando y coordinando las capacidades de directivos, docentes y padres de familia con el propósito de hacerlos agentes activos en el logro de sus objetivos.

Nuestra filosofía está basada en el desarrollo de los valores culturales, éticos y morales de los educandos, que permitan formar ciudadanos con alto grado de responsabilidad y deseos de superación, orientando sus aptitudes físicas, afectivas, intelectuales, artísticas, hacia el logro de una personalidad integral, capaz de organizarse en lo civil, político y laboral.

También es parte de nuestra filosofía, el enseñar al alumno las virtudes y procesos de aprender a amar, aprender a pensar, aprender a ser libres, aprender a darle sentido y respetar la vida, aprender a actuar en comunidad, aprender a trabajar, aprender a investigar, a analizar, a cuestionar, logrando que el estudiante se integre a la sociedad como elemento activo del desarrollo y cambio, brindando la confianza

necesaria en sí mismo, en su futuro y en el país. Igualmente creemos necesario inculcar en nuestros estudiantes y en la comunidad educativa en general, el amor a la defensa de nuestra nacionalidad, el conocimiento de nuestras raíces sociales y culturales al igual que el pensar en un devenir distinto para nuestro país.

Creemos necesario que nuestra comunidad educativa esté al alcance de los medios e innovaciones tecnológicas y científicas para desarrollar un espíritu de investigación, observación y análisis científico del medio social, económico y político que nos rodea (p. 4).

Partiendo de su filosofía de educación el integrar valores que aporten tanto al proceso de desarrollo personal de los estudiantes, como su relación con la comunidad, apunta a un eje transversal de aprendizaje, entendiendo al estudiante como un individuo de relacionamiento constante. Es por ello, que las capacidades cognitivas conectan de forma asertiva al momento de aplicar ciertas actividades y fundamentaciones basado en el cognitivismo dentro del aula, aportando al estudiante las herramientas necesarias para desarrollarse de forma integral ante los desafíos que se plantean dentro del aula de clase como fuera de ella.

El enfoque educativo que se plantea dentro de la Institución, parte desde la formación integral de los estudiantes, destacando el análisis crítico del entorno social, económico y político. Es así como, la implementación del enfoque del colegio con el trabajo de grado, incorporando el análisis de los grupos subalternos en el contexto de la independencia de Colombia refuerza el compromiso de la institución con la enseñanza de la historia desde una perspectiva inclusiva, que reconoce y valora las contribuciones de todos los actores sociales en la construcción de la nación. Aquel enfoque promueve un

aprendizaje que va más allá de la instrucción, involucrando a los estudiantes en una reflexión profunda sobre su identidad y responsabilidad como ciudadanos.

### **Capítulo 3: Sistematización y triangulación de la práctica docente correspondiente al grado Noveno del Colegio Isidro Molina**

La presente sistematización de la práctica docente se realiza con el objetivo de consolidar un esquema crítico, reflexivo y analítico del proceso pedagógico y disciplinar que se realizó con los estudiantes de grado noveno de la institución educativa “Colegio Isidro Molina” durante 10 clases. Esta práctica que tuvo una duración de 2 meses con reuniones cada martes, se propuso resignificar un pasado en común de Colombia como lo es el proceso de independencia, por medio del análisis de imagen contenida en los libros de texto, teniendo una revisión puntual de estas herramientas educativas desde finales de la década de los 90’s hasta el 2015.

Este capítulo es la experiencia viva e interpretativa de una ardua labor por llevar el pasado en común de un país desde una mirada divergente, haciendo uso de un material tanpreciado para el sistema educativo como lo son los libros de texto y sus imágenes contenidas. Esta sistematización de experiencias parte de tres momentos, primero, los informes de cada una de las 10 clases, donde se retratará el trabajo realizado con los estudiantes desde la perspectiva del docente practicante, pero a su vez con la intervención en ocasiones de las voces de los estudiantes, desde la participación activa y el cuestionamiento o interrogativa constante en cada una de las clases, esto en la lógica de apelar a una discusión de saberes horizontales entre el docente practicante y los estudiantes.

El segundo momento, se enfoca en la triangulación de la práctica, en sí “La triangulación es una técnica de evaluación de la puesta en práctica de un hecho educativo, que valora el papel del profesor, del alumno y del propio acontecer del proceso de enseñanza aprendizaje, a través de un observador” (Fernández Gonzáles, Varela Nieto, Palao Gonzales, Cabrera Rodriguez, & Rodríguez Pérez, 1995, p. 2). Para este proceso se establecieron 5 categorías principales: Participación subalterna en la historia nacional, la imagen como herramienta para aprender críticamente, historia oficial Vs. narrativas alternativas, relación entre historia y cotidianidad estudiantil y recursos didácticos como mediadores del aprendizaje. En cada una de las anteriores categorías, se realizó la construcción de un cuadro esquemático, donde se tomaron en cuenta 5 factores para la realización de la triangulación, estos son: Contenido, problemáticas identificadas, estrategias aplicadas, aprendizaje significativo, fundamento teórico y evidencias.

A raíz de lo anterior se asume que, cada clase se convierte en un espacio de análisis y reflexión con los estudiantes, aun cuando cada una de estas están esquemáticamente planificada, se encuentran puntos en común para analizar y reflexionar entorno a lo pedagógico y disciplinar, generando una articulación de saberes y métodos que emergen desde la planificación y accionar del docente practicante con relación al conocimiento previo de los estudiantes.

## **Informe de clases**

### **Clase 1: Reconociendo el concepto de Independencia**

**Objetivo:**

El propósito de esta clase fue reconocer la importancia de la independencia de Colombia en la actualidad, partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes y promoviendo una construcción colectiva del concepto de independencia.

### **Desarrollo de la clase:**

#### **1. Presentación y dinámica inicial**

Para iniciar la clase, me presenté ante los estudiantes proporcionando información personal, como mi nombre, el año en que egresé del colegio y la carrera que estoy cursando en el último semestre (Licenciatura en Ciencias Sociales).

Luego, realizamos una dinámica de presentación utilizando una pelota. La pelota se pasaba de forma aleatoria entre los estudiantes, quienes, al recibirla, compartían su nombre, edad y algún conocimiento previo que tuvieran sobre la independencia. Esta actividad tuvo como objetivo explorar los conceptos previos de los estudiantes y conectar el tema con sus aprendizajes anteriores, alineándose con el enfoque del **aprendizaje significativo**.

Durante esta actividad, los estudiantes compartieron diversas ideas sobre la independencia, mencionando personajes representativos como **Simón Bolívar, Francisco de Paula Santander y Camilo Torres**. También destacaron el proceso de independencia como un acto de libertad frente a la dominación española. Algunos mencionaron el papel de **los Comuneros** en la lucha por la independencia y resaltaron la importancia de ciertos personajes que se enfrentaron al sometimiento de la Corona española.

Esta dinámica permitió reconocer los conceptos tradicionales que se manejan en el aula de clase por parte de los estudiantes, con respecto al hecho histórico de la

independencia de Colombia, llegando a establecer imaginarios comunes de un mismo hecho.

## 2. **Profundización en conceptos clave**

A partir de las ideas expresadas por los estudiantes, decidí profundizar en algunos conceptos y figuras clave de la independencia. Introduje el concepto de **élite criolla**, que algunos ya conocían, y en contraposición, les presenté el término **subalternos**.

Intrigados por este nuevo concepto, los estudiantes preguntaron qué significaba "subalternos". Para responder, cité a **Antonio Gramsci**, quien define la subalternidad como la condición de los grupos sociales que se encuentran en una posición de subordinación frente a una clase dominante.

Ante la definición que ofrecí de subalternidad, los estudiantes empezaron a hacer una relación del concepto con ejemplos de la vida cotidiana, como, por ejemplo: la relación laboral entre los jefes de las empresas donde sus padres trabajan y sus padres como empleados, o la relación laboral entre el profesor Nicolas (profesor de Ciencias Sociales del colegio) y Don Carlos (Rector del Colegio), de lo cual un estudiante dijo: "El profe Nico es subordinado de Don Carlos...". Con esto la definición de Gramsci se aterrizó a un contexto más actual con ejemplos del entorno inmediato de los estudiantes, logrando así una comprensión clara del concepto de subalternidad.

Es de resaltar que una estudiante dijo lo siguiente: "Pero al final todos son dominados..., ya que hasta el presidente está bajo el dominio de alguien...". Con esta

apreciación se llegó a entender que el imaginario de subordinado va más allá del poder económico, también influyen factores sociales, políticos, culturales, entre otros.

### 3. **Actividad de Retroalimentación**

La actividad de retroalimentación se llevó a cabo con los ejes de reinterpretar el hecho histórico desde la explicación del concepto que se realizó previamente con los estudiantes, para ello, se ejecutó la actividad de creación de un Edicto, en el cual se plasmará la intención de los estudiantes con respecto a los siguientes puntos:

1. **Título:** (Ejemplo: *Edicto sobre la Independencia y su impacto en la actualidad*).
2. **Declaración de la reinterpretación del hecho histórico.**
3. **Importancia de la Independencia en la vida cotidiana.**
4. **Compromiso o mensaje final sobre la memoria histórica y la ciudadanía.**

Para los puntos 1 al 3 la instrucción fue clara entre los estudiantes, entendiendo la articulación de los conceptos previamente enseñados. Para el punto 4, hubo confusión en torno a la intención que decían tener para este apartado, algunos de los comentarios fueron: “¿Que podemos entender con memoria histórica? ...”, “¿Debe ser un compromiso o solo un mensaje final? ...”.

A raíz de los anteriores comentarios, se pudo identificar dos falencias en torno al planteamiento de la actividad: primero, la carencia de conceptualización con relación al término “memoria histórica” por parte del docente a los estudiantes y segundo, la inclusión ambigua de la idea de “compromiso” y “mensaje final” en el último punto. De estas falencias se aclaró que debía ser un compromiso como eje principal del último punto y, por

otro lado, el cambio de “memoria histórica” a “imaginario social” donde quedó más clara la intención.

### **Resultados y hallazgos:**

Esta primera sesión permitió identificar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la independencia y generar interés por nuevas perspectivas históricas. La participación y las preguntas surgidas reflejaron su curiosidad por comprender el proceso de independencia desde diferentes enfoques, lo que sentó una base sólida para las siguientes clases. Es de aclarar que los cuestionamientos y preguntas que se generaron durante la sesión sirvieron como insumo para replantear conceptos que se tenían ya establecidos desde la planeación de clases, como, por ejemplo: el concepto de “memoria social”, transformado en la marcha como “imaginario social”.

## **Clase 2: Revisión contextual del proceso de independencia y formación de la imagen del Criollo neogranadino**

### **Objetivo:**

El propósito de esta clase fue comprender los procesos internos y externos de la independencia de Colombia desde una mirada divergente.

### **Desarrollo de la clase:**

1. **Revisión y socialización de la tarea**

Para el primer momento se realizó la socialización de los trabajos realizados la clase pasada, donde los estudiantes expusieron sus ideas plasmadas en el edicto, el cual constaba de cuatro (4) puntos: Título, declaración de la reinterpretación del hecho histórico, importancia de la Independencia en la vida cotidiana, compromiso o mensaje final sobre la memoria histórica y la ciudadanía.

Es de aclarar que las correcciones que se hicieron la clase pasada con respecto al desarrollo de ciertos conceptos, fue de gran utilidad a la hora de que los estudiantes plasmaron sus ideas en el edicto.

Posteriormente, se dio paso a la socialización de la tarea asignada la clase pasada, algunos estudiantes mencionaron a Francia, Inglaterra o Estados Unidos como referentes en el proceso de independencia de Colombia. Por otro lado, los personajes representantes de este proceso que mencionaron los estudiantes fueron: Simón Bolívar, Francisco de Paula Santander, Camilo Torres, entre otros.

## **2. Explicación de Conceptos**

Para el momento de la explicación de conceptos, se dio comienzo con el planteamiento de la siguiente frase: “Una independencia heredada”, de lo cual se le empezó a preguntar a los estudiantes cuáles eran sus percepciones, imaginarios e ideas cuando se enuncia esta frase, la respuesta de algunos fue “La independencia de Colombia tuvo influencia de Francia” o también resaltando aspectos negativos como “la idea de independizar Colombia desde las personas que mandaban es Estados Unidos”. De este último fue donde se comenzó a hilar esa idea de una independencia heredada.

Para el caso específico de la independencia de Estados Unidos, se dio la explicación en conjunto con los estudiantes a partir de los “padres fundadores” en Estados Unidos, algunos de los que identificaron los estudiantes fueron: Thomas Jefferson Y Benjamín Franklin, a lo que se complementa con John Adams. La relación que se pudo establecer con los estudiantes fue la conformación de una nueva nación con valores republicanos y demócratas para Estados Unidos, lo cual tuvo influencia en la formación de la Elite criolla, la cual tuvo un papel de suma importancia en el proceso de independencia de Colombia.

Para dar una explicación detallada, se presentó la imagen “Revolución Francesa” tomadas del libro de texto: (Sociales Básicas 4 – editorial El Cid, 2005). En esta, se realizó un ejercicio de análisis de imagen, con la siguiente estructura:

- Identificación del entorno
- Identificación de personajes
- Identificación de la posición de los personajes

Imagen 1. Toma de la Bastilla – Revolución Francesa



Fuente: Sociales Básicas 4 – editorial El cid, 2005

Con base a la estructura de análisis de imagen, los estudiantes comenzaron con el análisis, pasando por cada una de las etapas planteadas anteriormente. En un primer momento se identificó la mujer con el torso descubierto relacionándola con el símbolo de libertad, a lo cual se dio la aclaración de los ideales de la Revolución Francesa, los cuales eran: Libertad, Fraternidad e Igualdad. También un estudiante dijo “Profe ahí se ve un hombre con un gran sombrero ¿Acaso es una persona importante?” a lo cual se identificó que la revolución de Francia fue hecha por el sector de la burguesía. Por último, se destaca el uso del gorro frigio, del cual se dio la explicación de su origen en la Grecia antigua como símbolo de libertad y traído a la Francia de finales del siglo XVIII.

### **3. Actividad de Retroalimentación**

Para la actividad de retroalimentación de ideas se llevó a cabo un Kahoot titulado “Contexto independencia de Colombia” con las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué grupo de personas influyeron en los ideales de la élite criolla en la independencia de Colombia?
- b. ¿El símbolo del pueblo llano era la “Escarapela Tricolor”?
- c. ¿Bajo qué ideales se debatía la conformación de una república en la independencia de Colombia?
- d. ¿Qué partidos políticos se conforman a raíz de los ideales de Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander?
- e. ¿Los ideales de igualdad, fraternidad y libertad de la Revolución Francesa fueron implementados para el pueblo llano?
- f. ¿Los ideales de igualdad, fraternidad y libertad de la Revolución Francesa fueron implementados para el pueblo llano?
- g. ¿El Movimiento de Juntas tuvo el apoyo del pueblo llano?

Cada una de las preguntas estuvieron basadas en la explicación dada previamente, de lo cual la intención con el desarrollo de esta actividad fue la consolidación de ideas para evidenciar la comprensión del contexto de la independencia en Colombia y la participación

de ideas de otros países en el proceso. Los estudiantes estuvieron participativos durante la actividad y al término de esta, se dio un espacio para responder preguntas y dudas que tenían los estudiantes a raíz de las respuestas que se dieron en las actividades.

### **Resultados y hallazgos:**

En esta segunda sesión se amplió el panorama socio histórico al profundizar en la influencia externa que ha tenido Colombia en el proceso de independencia, teniendo en cuenta el conocimiento ya adquirido por ello en otros cursos y el factor influyente de los “padres fundadores” como grupo político influyente la ideología político-social de la élite criolla. Este último concepto de Élite criolla al ser entendido por los estudiantes desde el concepto de Gramsci como grupo social dominante, sirvió de conector para hilar las ideas previas de la primera clase.

### **Clase 3: Relaciones sociales en el proceso de independencia de Colombia**

**Objetivo:** Reconocer la participación de diferentes grupos sociales subalternos en el proceso de independencia.

#### **Desarrollo de la clase:**

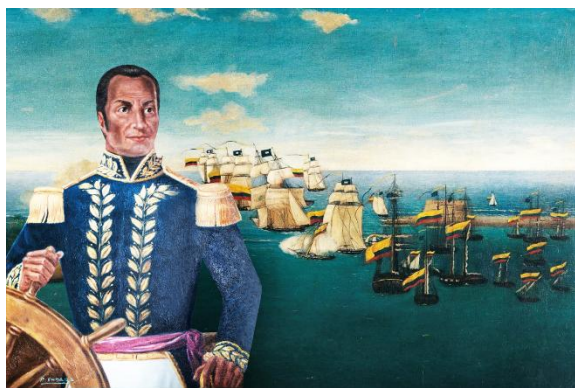
##### **1. Revisión y socialización de la tarea**

Para esta sesión no se dio revisión de la tarea debido a que se tomó la decisión de introducir la vida militar y social que tuvo José Prudencio Padilla desde la percepción de mostrarlo como el gran actor partícipe que fue en el proceso de independencia, antes de revelar su origen Zambo.

## 2. Explicación de Conceptos

Para dar una explicación desde el ámbito militar y social que influyó en la vida de José Prudencio Padilla, se comenzó hablando de su nacimiento en Riohacha y posteriormente su ingreso en la marina española desde temprana edad, ante esta afirmación algunas de las preguntas de los estudiantes fueron: “¿Como pudo ingresar a la armada española?” “¿Tenía algún cargo importante en la armada española?”, ante estas preguntas se dio el argumento de que Padilla fue escalando en el campo militar gracias a su conocimiento territorial. Posterior a esta respuesta, se proyectó la imagen: Almirante Padilla dirigiendo la armada naval. (Ámbitos 4 – Editorial Escuela del futuro, 2001). La primera impresión de los estudiantes fue ver la que imagen que proyectaban de Padilla estaba un poco alejada de la imagen que se mostró, identificando que el origen de este no era de clase alta, sino por el contrario mostraba un origen más desde los grupos relegados.

Imagen 2. José Prudencio Padilla frente al Ejército Naval Patriota



Fuente: Ámbitos 4 – Editorial Escuela del futuro, 2001

En sí se explicó que Padilla era Zambo, y que su participación en la marina española se debió a su lugar de nacimiento en Riohacha como punto central de las embarcaciones

españolas. Posterior se explicó la discriminación que vivió en la marina española debido a su origen, lo cual lo llevo a trasladarse al bando patriota, ante esto un estudiante dijo “¿Al pasarse al bando patriota hubo mejores oportunidades para él?”

La anterior pregunta dio paso a introducir la idea de Padilla en el bando patriota, la cual se explicó desde la instrumentalización que vivió Padilla a cargo de los dirigentes militares criollos como Simón Bolívar, con el cual la relación se resumió en la confluencia de intereses y posteriormente traición por parte de Santander a Simón Bolívar en los hechos de la “Noche Septembrina”. Al final se dio la conclusión con los estudiantes de la traición vivida por Padilla ante un hecho histórico que demostró el temor de los criollos por la “Pardocracia” o el gobierno de los pardos, del cual se extrajeron ideas para dar más contenido histórico a la explicación de la vida y relación de padilla con los criollos.

### **3. Actividad de Retroalimentación**

Para la actividad se desarrolló el cómic histórico sobre el hecho ocurrido entre el almirante Padilla y Simón Bolívar ante la acusación de la participación de Padilla en el hecho ocurrido de la “Noche Septembrina”. Con respecto a la elaboración del cómic histórico, se planteó la siguiente estructura para que los estudiantes tuvieran una guía al construir sus cómics: Escena introductoria, Desarrollo de la problemática, Búsqueda de la solución, Resolución de la problemática. Además de ello se planteó que los cómics representarán una historia contrafactual, esperando generar alternativas al fatídico final que tuvo el Almirante Padilla.

Entre los cómics que retrataron los estudiantes se podía ver algunas alternativas como: “Profe yo decidí que el final de Padilla fuera que estuviera preso...” o también

“...Decidí que Padilla fuera exiliado” un estudiante se atrevió a decir “Hubiera preferido que acusaran a Santander por conspirar contra Bolívar...”

### **Resultados y hallazgos:**

Con respecto a la explicación de la vida tanto militar como social y en cierta medida que tuvo el almirante José Prudencio Padilla, se dio con la intención de mostrar esa participación subalterna en altos mandos militares de la sociedad neogranadina de principios del siglo XIX. Con respecto a ello, la respuesta de los estudiantes fue gratamente concebida en el proceso de participación subalterna como forma de ascender socialmente, pero a su vez el contraste de este personaje con la élite criolla, demostró a los estudiantes esa relación de poder gestada entre un personaje representante del sector subalterno, como lo es Padilla y Simón Bolívar como representación de esa Elite criolla, consolidando una idea de instrumentalización del sector subalterno ante intereses de la élite criolla.

Lo anterior se consolidó en la actividad realizada, ya que demostró las diferentes interpretaciones que se tenía de un mismo hecho como “la noche septembrina”, añadiendo una perspectiva de posibilidad ante una decisión tan tajante como la efectuada sobre el almirante José Prudencio Padilla.

### **Clase 4: Participación política subalterna en el proceso de independencia**

**Objetivo:** Reconocer la participación de diferentes grupos sociales subalternos (campesinos, indígenas, negros, y mujeres) en el proceso de independencia.

#### **Desarrollo de la clase:**

1. **Revisión y socialización de la tarea**

Para esta sesión no se dio revisión de la tarea debido a que se tomó la decisión de introducir el tema de la participación de grupos subalternos del sur de la nueva granada en el proceso de independencia, reconociendo las características en este territorio, las cuales fueron un factor diferenciador dentro del mismo proceso.

## 2. Explicación de Conceptos

Para el abordaje del tema se empezó con la explicación de la Batalla de Ibarra con la correspondiente imagen Ejército de campesinos en el sur de Colombia enfrentándose contra las fuerzas realistas españolas (Identidades 5 – Grupo editorial norma, 2013) en 1823, donde se enfrentaron Simón Bolívar y Agustín Agualongo, este último siendo militar realista nacido en el sur de la nueva Granada. Entre estos dos se enfrentó la oportunidad de una ruptura con España y por otro lado buscar un proceso autónomo de independencia para las provincias del sur, ante esta información un estudiante preguntó lo siguiente: “... ¿Los subalternos tuvieron participación en ese proceso autónomo del sur?” Esta pregunta abrió el debate de la participación subalterna, desde la mirada de las provincias del sur.

Imagen 3. Batalla de Ibarra



Fuente: Identidades 5 – Grupo editorial norma, 2013

Para responder y profundizar a raíz de la anterior pregunta, se explicó la relación que tenía la corona española con algunas provincias del sur, específicamente con la Provincia de los Ríos para inicios de 1820, en lo que hoy sería el territorio ecuatoriano. Se establecieron diferencias entre lo que sería un conflicto de sectores populares, para el caso del sur con la intención en ocasiones de un orden colonial y, por otro lado, la guerra de élites criollas desafiando el poder de la monarquía española. Este análisis resultó en la creación de un cuadro comparativo, de estos dos lados; sectores populares del sur y la élite criolla del centro, resaltando las diferencias presentes.

Posterior a ello, se habló de las fragmentaciones internas dentro del proceso de independencia, lo cual desencadenó algunas guerras civiles. Lo anterior se habló desde la perspectiva de Jorge Orlando Melo, destacando la diferencia entre el visión central de Cartagena y Santafé de Bogotá y regiones rurales, estableciendo en esta última una connotación ambigua de apoyo entre patriotas y realistas. Lo anterior dio paso a explicar la guerra de los supremos, como esa intención de confrontar una idea más liberal representada en los sectores rurales con José maria Obando y una idea del liberalismo moderado desde la centralidad de Cartagena y Santafé de Bogotá con José Ignacio Márquez.

### **3. Actividad de Retroalimentación**

La actividad que se planteó para esta sesión consistió en la creación de un relato por grupos, desde la historia contrafactual partiendo de la siguiente pregunta: ¿Qué hubiera sucedido si Obando hubiera ganado la Guerra de los Supremos?

Ante la pregunta problema que se planteó, los estudiantes realizaron escritos de lo que hubiera sucedido si Jorge Orlando Melo hubiera derrotado a José Ignacio Márquez, en

esta se evidencio la apropiación del tema por parte de los estudiantes, pero a su vez la capacidad de generar relatos históricos desde la “Historia Contrafactual”, demostrando que la historia puede llegar a ser más que el relato oficial y que en ella podemos encontrar fisuras y fragmentos que aportan al estudio. Es de resaltar que una estudiante comentó que “...No me gusta hablar de la historia así, la historia es de hechos históricos...no de suposiciones”, ante esta información se dio la libertad de hacer el ejercicio, de lo cual al final todos los estudiantes lograron realizarlo, identificando que la historia relatada oficialmente puede tener una variación en la participación subalterna, desde la historia contrafactual.

### **Resultados y hallazgos:**

Los hallazgos que se evidenciaron en el desarrollo de la clase fueron, la identificación de un grupo amplio de actores dentro del proceso de independencia, destacando específicamente la participación de grupos subalternos en las provincias del sur de la nueva granada, los cuales generan un panorama donde se visibilizan esa injerencia en el campo de batalla de campesinos y algunas personas negras. Por otro lado, se logró comprender que el proceso de independencia desde las provincias del sur, no se remite a un proceso hegemónico, sino por el contrario se caracterizaba por presentar fragmentaciones, disputas internas y algunos enfrentamientos entre diferentes proyectos políticos y sociales.

Todo lo anterior se consolidó en la construcción del relato contrafactual, de lo cual se constató la capacidad de los estudiantes para construir relatos históricos alternativos, lo cual demuestra una apropiación crítica en la exploración de relatos históricos y la disposición de articular esta búsqueda con metodologías que desafían el relato hegemónico.

## **Clase 5: Relación de la corona española y las provincias del sur de La Nueva Granada**

**Objetivo:** Analizar la influencia de la corona española en la estructura y funcionamiento de las provincias del sur de la Nueva Granada

### **Desarrollo de la clase:**

#### **1. Revisión y socialización de la tarea**

Para esta sesión no se dio revisión de la tarea debido a que se tomó la decisión de introducir el tema de la participación de grupos subalternos en la batalla de chorros blancos y su incidencia en la descentralización del proceso de independencia, reconociendo las características desde las regiones, las cuales fueron un factor diferenciador dentro del mismo proceso.

#### **2. Explicación de Conceptos**

La clase inició con la presentación y análisis de la imagen titulada “Batalla de Chorros Blancos en el Cauca”, tomada del libro del texto (Viajeros Sociales 5) del grupo editorial Norma para el año 2008. Esta imagen se usó como introducción al tema, permitiendo que los estudiantes tuvieran una aproximación visual e interpretativa por medio del ejercicio de análisis de imagen del hecho histórico en cuestión. Con relación al análisis de imagen, se establecieron tres componentes fundamentales: causas de la batalla, actores participativos en el proceso y su aporte en la consolidación de la independencia.

Imagen 4. Batalla de Chorros Blancos



Fuente: Viajeros Sociales 5 – Editorial grupo norma, 2014

En un primer momento, se abordaron las causas de la Batalla de Chorros Blancos, dentro de un contexto de tensiones políticas, sociales y territoriales entre las fuerzas realistas en defensa del poder colonial y el movimiento patriota, el cual buscaba consolidar la independencia. Este estudio de las causas permitió discutir el papel estratégico del Cauca y su importancia geopolítica en la confrontación de ambos bandos.

Por último, se explicó el aporte de la Batalla de Chorros Blancos en la consolidación del proceso de independencia, haciendo referencia a la fragmentación presentada en las provincias del sur como Popayán, demostrando la respuesta diversa en el mismo territorio ante el proceso de independencia. Esta reflexión de un mismo territorio fragmentado ante el hecho de “libertad”, permitió consolidar algunos conceptos claves de la relación de la corona española con las provincias del sur.

### **3. Actividad de Retroalimentación**

Se realizó una actividad mediada por la tecnología, la cual consistía en un juego de gamificación llamado “La mazamorra de Chorros Blancos”, donde consistía en pasar 4 etapas de preguntas con opción múltiple, identificación de conceptos, relacionar imágenes con definiciones, entre otros. En el momento de desarrollo de la actividad se conformaron 4 grupos de 6 integrantes, los cuales tuvieron que solucionar cada una de las etapas con base a la explicación anterior.

Durante la actividad, los estudiantes afianzaron los conocimientos adquiridos previamente, además de tener una mediación por la tecnología y el entorno virtual que se creó durante el desarrollo de la actividad, algunos de los estudiantes hicieron comentarios como: “...Es más divertido una actividad, así como un juego virtual” o “Siento que es más entretenido aprender así...”.

#### **Resultados y hallazgos:**

En primer lugar, la introducción con el análisis de imagen dio paso a una participación de los estudiantes, generando la formulación de diferentes preguntas e intervenciones que llevaron a una inmersión más presente del tema en los estudiantes. Al tener este interés, se identificó el análisis por parte de los estudiantes de las causas que se presentaron en relación con la batalla de Chorros Blancos desde una perspectiva multicausal, donde se incorpora la visión de las comunidades en cuestión desde los campesinos y milicianos en territorios patriotas y realistas.

Uno de los hallazgos más significativos, fue evidenciar como el reconocimiento de la diversidad y fragmentación de la independencia el cual permitió cuestionar la visión centralista que se tiene del proceso de independencia tradicionalmente, entendiendo las dinámicas sociales dentro de los mismos territorios, y a su vez, la relación de estos con la corona española, en función del enfrentamiento entre patriotas y realistas.

### **Clase 6: Participación militar subalterna en el proceso de independencia – La campaña de los llanos**

**Objetivo:** Analiza el papel crucial de los militares subalternos en el proceso de independencia, comprendiendo cómo sus acciones, decisiones y contribuciones impactaron en el desarrollo de los movimientos independentistas.

#### **Desarrollo de la clase:**

##### **1. Revisión y socialización de la tarea**

Para esta sesión no se dio revisión de la tarea debido a que se tomó la decisión de introducir el tema de la participación de grupos subalternos como el ejército de los llanos, demostrando la descentralización del proceso de independencia.

##### **2. Explicación de Conceptos**

La clase inició con la presentación de la imagen titulada “Pintura del ejército en los llanos durante la campaña libertadora”, tomada del libro de texto "Viajeros Sociales 5 (Editorial Grupo Norma, 2008)” y su respectivo análisis de imagen. Esta imagen fue utilizada para introducir conceptos del entorno geográfico y social de la participación

campesina y de milicias en los llanos como aporte del proceso de independencia, desde un panorama más hostil de los llanos como se retrató en la obra.

Imagen 5. Ejército de los Llanos



Fuente: Viajeros Sociales 5 – Editorial grupo norma,2008

Con base al análisis de esta obra, se contextualizo desde la historiografía el hecho histórico de la “Campaña de los llanos”, analizando su injerencia desde lo físico y su entorno geográfico, lo social y cultural, entrelazado con las prácticas militar diferentes que tenían con ejércitos más centrales de la nueva granada. La aproximación visual-histórica dio paso a la introducción de conceptos clave como resistencia, movilidad militar y prácticas estratégicas en la batalla.

### **3. Actividad de Retroalimentación**

Como actividad de retroalimentación se realizó una ilustración realista por cada estudiante, donde se tenía que retratar algunas de las practicas militares y de tortura que tenían campesinos e integrante de los ejércitos de los llanos en contra de los soldados realistas caídos en batallas, algunas fueron: lanzar cuerpos de soldados realistas a los ríos,

alimentar a los caimanes con combatientes vencidos y arrastrar a prisioneros realistas aun vivos atados a barcas en el río. Esto buscaba no solo fomentar la creatividad en el desarrollo de la ilustración, sino también permitir un proceso de reflexión en relación con las prácticas militares arraigadas en las prácticas culturales de la región.

En esta actividad los estudiantes retratan algunas de las prácticas haciendo uso de su imaginación, permitiéndoles explorar dimensiones menos idealizadas del proceso de independencia. Durante la actividad algunos estudiantes destacaron la importancia de abordar aquellos hechos históricos considerando algunas cuestiones éticas y culturales, complementando en cierta medida la historia tradicional.

#### **4. Resultados y hallazgos:**

Algunos de los resultados evidenciados en la clase, fue el desarrollo de una mirada diversa en el proceso de independencia, representando gráficamente escenas complejas de las batallas en la independencia. El retratar diferentes formas de violencia contra diferentes bandos, significó la comprensión en los estudiantes que la independencia más que un acto de libertad fue un proceso político y cultural, caracterizado en las diferentes regiones de lo que hoy es Colombia.

Es de resaltar que la ampliación del panorama sobre el uso de la violencia en los procesos bélicos entre patriotas y realistas, desafió un poco la idea que tenían los estudiantes, de que solo el bando realista fue quien hizo uso de estas estrategias violentas, llegando a tener el concepto de violencia en la independencia desde el ejército patriota, específicamente con el ejército de los llanos. Por último, se realizó una reflexión con los estudiantes, donde se relaciona el actuar del ejército de los llanos con la cultura actual de

los habitantes del oriente de Colombia, recalcando algunas prácticas productivas de ganado y de estilo de vida con relación al uso y explotación de la naturaleza por parte de los llaneros, haciendo la aclaración de no caer en una visión determinista, pero sí entendiendo la influencia que puede llegar a tener el proceso del ejército de los llanos durante el proceso de independencia en la región.

### **Clase 7: Naturalización de los próceres históricos de la independencia – Caso de Simón Bolívar**

**Objetivo:** Comprender el trasfondo político y social de la muerte de próceres históricos como parte del proceso de independencia en la Nueva Granada.

#### **Desarrollo de la clase:**

##### **1. Revisión y socialización de la tarea**

Para esta sesión no se realizó revisión de la tarea, ya que no se asignó la clase anterior y se decidió introducir el tema de la naturalización de próceres históricos con el caso particular de Simón Bolívar, desde el desarrollo de la clase.

##### **2. Explicación de Conceptos**

La clase inició con la presentación y análisis del *Retrato de Simón Bolívar*, tomado del texto (Ámbitos 4 - Editorial Escuela del Futuro, 2001). La imagen presentada fue el andamiaje para discusión de la naturalización de próceres históricos, partiendo de dos factores: el uso político y público de la imagen de Simón Bolívar. Para dar más profundidad a lo anterior se explicó la relación de la imagen de Bolívar desde la izquierda con el gobierno de Hugo Chávez en Venezuela, con la derecha remitiéndose al gobierno de Álvaro

Uribe Vélez en Colombia y con los grupos armados ilegales, del hecho histórico del robo de la espada de Bolívar por parte de grupo guerrillero M-19 (Movimiento 19 de abril).

Imagen 6. Retrato de Simón Bolívar



Fuente: Ámbitos 4 - Editorial Escuela del Futuro, 2001

Por parte de la derecha se dio el ejemplo del plan de gobierno de Álvaro Uribe Vélez en su primer mandato del 2002 al 2006 y que después reforzaría en su segundo mandato de 2006 al 2010, con la consigna de “Vive Colombia viaja por ella”, en esta se demostró que en muchos discursos del Vélez citaba consignas o frases que el libertador Simón Bolívar pronunciaba en su campaña libertadora. Ante la explicación por parte de la derecha, algunos estudiantes preguntaban “...Entonces Bolívar era de derecha”, con esto se estaba abriendo el tema al debate. Lo siguiente fue presentar la imagen de Bolívar desde la izquierda con Hugo Chávez, para ello se citó el hecho histórico donde el presidente Chávez para el año 2010, se realizó la exhumación de los restos de Simón Bolívar, esto en tiempos del bicentenario de la independencia y con motivo de “aclarar” la causa de muerte del libertador.

El accionar de Hugo Chávez se estudió con los estudiantes desde el ámbito político e ideológico, donde se planteó la pregunta de “¿Cómo se ve este hecho?”, ante esta pregunta algunos estudiantes afirmaron “...Lo estaba usando para su imagen política”, esta idea se reforzó entre los estudiantes al ver como el hecho fue transmitido en diferentes medios televisivos de Venezuela. Por último, se hizo referencia al hecho histórico del robo de la espada de Bolívar, en esta se comentó el uso desde lo bélico que a su vez estaba permeado por lo ideológico, conectando los hechos cometidos por el M-19 y relacionándolo con el fraude electoral del 19 de abril de 1970, el cual daría como resultado la creación del grupo armado M-19. Para complementar la explicación se presentó un fragmento de la película “Bolívar soy yo” (2002), donde se ve retratado el uso de la imagen de Bolívar desde lo político e ideológico.

### **3. Actividad de Retroalimentación**

La actividad de retroalimentación correspondió a realizar una mini obra de teatro desde la inspiración del teatro épico, basándose en el uso político y social de la imagen desde tres actores: grupos de izquierda, grupos de derecha y grupos armados ilícitos, basándose en la explicación previa. Por lo anterior se dividió el grupo en tres, haciendo que cada grupo representará uno de los actores sociales anteriormente nombrados. Los estudiantes empezaron la construcción del guion teatral, siguiendo las indicaciones correspondientes: el guion debe tener una introducción a la problemática, un momento de clímax o desarrollo y una conclusión de la problemática. Se realizó la construcción del guion teatral con el tiempo restante de la clase, con el compromiso de tenerlo listo para su montaje la siguiente clase.

#### **4. Resultados y hallazgos:**

Desde una visión histórica, se evidencio que los estudiantes identificaron la importancia de personajes históricos como Simón Bolívar, pero no desde una visión heroica que enaltece su acción bélica, sino por el contrario, llevando a la actualidad y, a las prácticas políticas la instrumentalización de su imagen, como un factor clave para el desarrollo de la política de la última década del siglo XX y primera década del siglo XXI. Además, se consolidó una disruptiva en el imaginario tradicional de la imagen de Bolívar, traer un icono del proceso de independencia a la actualidad, hizo que los estudiantes comprendieran esa conexión que posee el pasado con el presente, un vínculo que es constante en todas las prácticas políticas, culturales y sociales, que vivimos diariamente. Por último, mostrar ideologías que se distancian entre sí, como la izquierda, la derecha ay los grupos armados ilegales, donde se encauce la imagen de Bolívar, hace que el panorama político y social de su imagen sea ampliado en los estudiantes, teniendo en cuenta su instrumentalización por estos grupos sociales a través de los años.

#### **Clase 8: Campesinos en la campaña del páramo de Pisba**

**Objetivo:** Reivindica la participación del campesinado del municipio de Pisba en el proceso de independencia.

#### **Desarrollo de la clase:**

##### **1. Revisión y socialización de la tarea**

Para esta clase no se dio revisión de la tarea, ya que no se asignó la clase pasada y se tomó la decisión de introducir el tema de la “participación de los campesinos en la

campaña del páramo de Pisba”, teniendo una lluvia de ideas de algunos conocimientos previos que se tenían de la zona de Pisba y su alrededor en el proceso de independencia.

## 2. Explicación de Conceptos

La clase dio inicio con la presentación de la imagen: ilustración titulada *Paso del ejército por el páramo de Pisba, uno de los momentos más difíciles de la campaña libertadora* (Ámbitos 4 – Editorial Escuela del Futuro, 2001). Con esta imagen se realizó un proceso de análisis, donde se identificó actores presentes y una observación del entorno donde ocurrían los hechos. Posterior a ello se dio una explicación en primera medida del entorno físico, donde surgieron preguntas por parte de los estudiantes como: “¿era un clima extremadamente frío...?, ¿Todos los que pasaron por el Páramo pudieron pasar?” Ante estas preguntas, se dio una explicación del ecosistema de superparamo al cual pertenece el páramo de Pisba, identificando temperaturas entre los 2°C y 6°C, además de la poca vegetación que se encontraba en la zona.

Imagen 7. Paso del Ejército Patriota por el páramo de Pisba



Fuente: Ámbitos 4 – Editorial Escuela del Futuro, 2001

Posteriormente se identificó los actores presentes en la imagen, de lo cual algunos estudiantes manifestaron “se puede ver algunos campesinos, además de criollos”, con esta afirmación se dio paso a explicar el origen de los campesinos que venían acompañando a las tropas patriotas y su aporte en el arduo proceso de haber partido de los llanos orientales hasta el departamento de Boyacá.

Para dar una dimensión más gráfica del recorrido que hicieron el ejército patriota desde los llanos en la frontera de lo que hoy es Venezuela, se proyectó un recorrido hecho en “Google Earth”, donde se destacaron algunos puntos de paso en departamentos como Arauca, Casanare y llegando a Boyacá, antes del ascenso al páramo de Pisba. Por medio de esta proyección de una pequeña parte de la ruta libertadora, los estudiantes estuvieron en la capacidad de imaginar el recorrido que realizó el ejército patriota.

Para profundizar más en el apoyo de la comunidad campesina al ejército patriota durante y después del paso por el páramo de Pisba, se proyectó el video “SOCHA RUTA LIBERTADORA 1819” (2023), donde se relata la ayuda ofrecida por parte de los campesinos de Socha municipio de Boyacá, posterior a la travesía que vivieron las tropas patriotas en el páramo de Pisba. Los estudiantes estuvieron intrigados después del vídeo, queriendo saber si esta ayuda de los campesinos fue crucial para el ejército patriota, ante esto dijeron “¿Cómo fue la ayuda, solo con comida o algo más?”, de lo cual se profundizó a partir de la información que se dio en el video, destacando la ayuda de la comunidad campesina, en lo armamentístico, número de hombres y refugio para heridos.

### **3. Actividad de Retroalimentación**

Para la actividad de retroalimentación se planteó la creación de un poema inspirado en la travesía del ejército patriota para pasar por el páramo de Pisba y continuar su camino a Santafé de Bogotá, para ello se les pidió a los estudiantes que cada uno formará un poema con 4 estrofas, donde se refleja el sentir del ejército patriota por los momentos difíciles el páramo y el recibimiento de la comunidad campesina de Socha, reflejando la ayuda de diferentes modos que recibió el ejército patriota.

Durante el desarrollo de la actividad cada estudiante tomó información de la explicación previa y del video para llevar a cabo cada poema, el cual constaba de 4 estrofas cada una de 4 versos. Muchos estudiantes manifestaron que tenían bastante información para realizar el poema, pero que no podían rimar algunas palabras, por ello se realizó un acompañamiento constante durante el desarrollo de la actividad, explicando cómo se construye un poema.

#### **4. Resultados y hallazgos:**

A partir de la actividad del poema desarrollado por los estudiantes, se pudo evidenciar la apropiación del tema en cuestión “Paso del ejército patriota por el páramo de Pisba y el apoyo de los campesinos de Socha”, entendiendo la importancia de la comunidad campesina en el proceso de consolidación de la independencia en Colombia. Por otro lado, la articulación de la apropiación del hecho histórico con la producción del poema desde la rima y la lírica demostró la capacidad de los estudiantes para retratar hechos históricos por medio de la producción literaria, haciendo uso de la imaginación y la narrativa.

Por último, el acceso a la ruta que realizó el ejército patriota desde los llanos hasta el páramo de Pisba sirvió como insumo gráfico desde la imaginación para retratar la

travesía del ejército patriota en los poemas de cada estudiante, apoyándose en la imágenes e información que proporcionó el video con relación a la ayuda campesina al ejército patriota prestada por la comunidad campesina de Socha.

### **Clase 9: Simona Amaya: Una heroína olvidada de la independencia**

**Objetivo:** Reconocer la participación de Simona Amaya en la independencia de Colombia y su impacto en la construcción del proceso independentista.

#### **Desarrollo de la clase:**

##### **1. Revisión y socialización de la tarea**

Para esta clase no se realizó la revisión de la tarea, ya que en la clase anterior se decidió no asignarla y así poder introducir el tema de la participación de Simona Amaya en el proceso de independencia, desde la misma clase.

##### **2. Explicación de Conceptos**

Para introducir el tema con los estudiantes, la clase inició mostrando la imagen de Policarpa Salavarrieta sacrificada por los españoles en esta plaza el 14 de noviembre de 1817. (Nueva Ciencias Sociales 5 – Grupo editorial educar, 2007), realizando un ejercicio de análisis de imagen, identificando a Policarpa Salavarrieta y las personas que estaban a su alrededor, generando una acción de reclusión en contra de ella, un estudiante destacó “...Hay un cura al lado de ella”, llegando a la conclusión que la imagen retrata los momentos previos a su ejecución. Después de ello, se realizó una serie de preguntas relacionadas al conocimiento previo de los estudiantes con relación a la participación de mujeres en el proceso de independencia, de lo cual se preguntó “conocen algunas mujeres

que hayan participado en el proceso de independencia” de lo cual algunas respuestas fueron “...conozco a Policarpa Salavarrieta” o “...También de la mujer de Simón Bolívar... Manuela Sáenz”, con estas respuestas se dio una revisión en general de que las únicas mujeres que se conocen son las pocas retratadas en la historiografía oficial.

Imagen 8. Momentos previos a la ejecución de Policarpa Salavarrieta



Fuente: Nueva Ciencias Sociales 5 – Grupo editorial educar, 2007

Posterior a esta introducción, se mostró la imagen de Simona Amaya donde aparece vestida con un uniforme del ejército patriota y sosteniendo la entonces bandera de lo que hoy es el departamento de Boyacá, al realizar el análisis de esta imagen, los estudiantes preguntaron “... ¿De dónde es la bandera que sostiene Simona Amaya?” y “¿Por qué tiene un uniforme militar?”, estas preguntas fueron cruciales para entender el origen y posterior participación de Simona Amaya en la lucha independentista.

Se estableció que el lugar de origen de Amaya fue en Paya, Boyacá, lugar de paso del ejército patriota. Pero antes de incorporarse en el ejército patriota se describió las cualidades que poseía Amaya de justicia y libertad desde su entorno inmediato, Paya fue su sitio de origen, pero a su vez el lugar donde se levantaron simpatizantes de la lucha del

ejército patriota en contra de los realistas. Los estudiantes establecieron la relación del lugar de origen de Amaya con su incorporación al ejército patriota, por ello la pregunta que realizaron fue “¿Cómo se incorporó Simona al ejército patriota siendo mujer?”

A raíz de la pregunta anterior, se explicó que Amaya se incorporó como infiltrada en las filas patriotas, vistiéndose como hombre y ocultando la verdad de su género, algo sorprendente para la época y aún más el cargo que llegó a ocupar “sargento” siendo conocida como el sargento Amaya. Se destacó la participación de Amaya en la batalla del Trincherón, el cual fue explicado a grandes rasgos profundizando en la participación de la heroína. Finalmente se concluyó con la muerte de Amaya en la batalla del Pantano de Vargas, para ello se proyectó un fragmento de 20 minutos de la película Simona Amaya: Vivir o morir por la libertad (2021), donde se retrató la muerte de Amaya a manos de un alto mando del ejército realista y como después de su muerte sus compañeros del ejército patriota encuentran su cuerpo, dándose cuenta de que era una mujer.

La proyección del fragmento de la película generó la manifestación de sentimientos de intriga por la muerte de Simona Amaya a manos del ejército español, llegando a la conclusión que la participación de esta mujer fue algo heroico y de resaltar en la historia oficial de la independencia.

### **3. Actividad de Retroalimentación**

Para la actividad de retroalimentación, se desarrolló un “Escape Room Histórico”, el cual consistía en la resolución de diferentes problemas en 5 estaciones: Estación 1: Descifrando la carta secreta, Estación 2: Preguntas de Selección Múltiple, Estación 3: Identificación de errores en el fragmento histórico, Estación 4: Línea del tiempo y Estación

5: Trivia – Preguntas de Verdadero o Falso. En cada una de ellas, se buscaba comprobar el nivel de apropiación de los estudiantes de la participación de Simona Amaya en el ejército patriota.

Para la actividad se formaron 5 grupos cada uno de 5 integrantes, cada grupo empezaba con una de las estaciones, la cual estaba plasmada en una cartulina con las indicaciones correspondientes, al finalizar la actividad los 5 grupos debían haber realizado las 5 estaciones, para cada estación el grupo contaba con un máximo de 3 minutos, del cual en algunos casos se alargó a 5 minutos. Al finalizar la actividad, los estudiantes destacaron la dinámica de la actividad, resaltando que las actividades ayudaban a comprender mejor el tema.

#### **4. Resultados y hallazgos:**

De la participación de los estudiantes en la actividad, se identificó que el recorrido que se realizó por la vida de Simona Amaya sirvió de base contextual para entender las dinámicas en las que estaba inmersa Amaya durante el proceso de independencia. Lo anterior se evidencio en la respuesta de los estudiantes a la actividad, llegando a solucionar cada estación de la actividad en conjunto, proponiendo diferentes soluciones e ideas ante los problemas desarrollados en la actividad.

El haber planificado una actividad con diferentes secciones, sirvió para fomentar la cooperación y el diálogo entre los estudiantes, permitiendo la participación respetuosa de cada estudiante dentro del grupo. Por otro lado, la conexión que establecieron los estudiantes entre la participación de Amaya en diferentes batallas del proceso de independencia y el contexto de esta misma en la niñez, como una relación consecuente de

una lucha que empezó a gestar Amaya desde muy joven en su territorio, logró demostrar por parte de los estudiantes que más allá de un acto rebelde, Amaya representaba una lucha ideológica desde las comunidades campesinas.

### **Clase 10: Reinterpretación del concepto de independencia y la inserción de los grupos subalternos**

**Objetivo:** Afianzar el conocimiento de la participación de los grupos subalternos en el proceso de independencia de Colombia

#### **Desarrollo de la clase:**

##### **1. Revisión y socialización de la tarea**

Para esta clase no se realizó revisión de la tarea, debido a que no se asignó tarea la clase pasada, esto en aras de poder realizar el examen final con los estudiantes en el tiempo estipulado y la entrevista de grupo focal que se debía realizar para esta clase.

##### **2. Desarrollo de la evaluación**

La evaluación se diseñó con un total de 9 preguntas, 6 preguntas de opción múltiple y 4 abiertas. La evaluación comprendía comprobar la apropiación y reflexión de los temas vistos en las 9 clases anteriores, caracterizándose por un diseño cuantitativo en contraste con cada una de las actividades que se realizaron en las clases anteriores, las cuales poseían un carácter más cualitativo. Para el desarrollo de la evaluación se contó con un total de 1 hora, y en la siguiente hora se realizó un grupo focal (véase anexo 1) con 6 estudiantes del grado noveno.

## **Análisis del Grupo Focal**

El grupo focal (véase anexo 1) se realizó con el objetivo de realizar una revisión y posterior análisis de cómo entienden los jóvenes hoy en día, el uso del libro de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales y como, a su vez, la incorporación de imágenes en los libros de texto ayuda a comprender mejor los temas a tratar.

Para el primer eje del grupo focal (véase anexo 1) “Valor pedagógico de las imágenes en la enseñanza de las Ciencias Sociales” dentro del grupo focal cada estudiante tuvo un espacio para expresar sus apreciaciones y conceptos que tenían con referencia al uso del libro de texto dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los estudiantes coinciden en rescatar el papel de la imagen como una herramienta que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto ya que permite visualizar condiciones sociales y contextos, generando un sentimiento de empatía con la persona que recibe la información de la imagen.

La valoración que manifestó el grupo de estudiantes con respecto a la función de la imagen en los libros de texto, parte de la trascendencia que da este análisis iconográfico, trascendiendo de un plano meramente decorativa a una imagen que interpela al espectador desde sus conceptos previos y los nuevos que se adquieren.

Para el segundo eje “Capacidad de las imágenes para comunicar mejor que los textos”, la mayoría de los estudiantes formaron un imaginario de que las imágenes llegan a comunicar aspectos históricos claves para entender algunos hechos históricos. La estudiante Gabriela respalda la anterior idea, manifestando que las imágenes poseen la capacidad de mostrar detalles concretos como: expresiones, vestimentas y símbolos que estimulan la

curiosidad del lector. Por el lado de Alejandra, construye una reflexión crítica con relación a la posible transformación o manipulación que sufre la imagen y el texto, afirmando que esta posible manipulación estaba mediada por diferentes ideologías del contexto de producción textual e iconográfica.

Desde el tercer eje “Relación imagen-texto ¿Desde lo complementario o la sustitución? Se evidencia un consenso entre los análisis de los estudiantes. Gabriela y Hanna señalan que, desde la perspectiva del lector del libro de texto, puede llegar a generarse una sensación de aburrimiento o desconexión al carecer de un apoyo iconográfico. Lo anterior representa la necesidad de un andamiaje entre lo textual y lo iconográfico, permitiendo una comprensión integral. Además, Samuel agrega que el texto puede llegar a dar una secuencialidad y profundidad argumentativa, captando la profundidad que posee la imagen con relación a los hechos históricos.

Por último, desde la reflexión del papel de los libros de texto en la actualidad se pudo observar que las opiniones fueron más consensuadas. Gabriela, Hanna y Jean-Pierre afirman que el libro de texto sigue teniendo relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje actualmente, principalmente por su recursividad en diferentes contextos socioculturales, especialmente en espacios de ruralidad y lugares periféricos del país. Por otro lado, Alejandra a pesar de que reconoce su importancia, también critica a los libros de texto que siguen emulando las narrativas tradicionales sin dar espacio a nuevas narrativas que re-evalúen la historia tradicional, aquella de héroes y sacrificios históricos.

En síntesis, el uso de la imagen en los libros de texto es percibida para los estudiantes como una herramienta didáctica de gran función dentro del campo educativo, no solo llegando a ser una demostración de un hecho, sino que, permite la contextualización, análisis y comprensión del hecho histórico. A partir de este reconocimiento desde su funcionalidad, los estudiantes poseen una conciencia crítica con relación a los discursos que se manejan detrás de cada narrativa textual e iconográfica, lo cual permite una revisión y cuestionamiento constante de los materiales textuales que trabajan actualmente para comprender y analizar los diferentes hechos históricos de la sociedad.

### **3. Cierre de la clase**

Para el cierre de la clase, se dio un espacio donde los estudiantes tuvieran la oportunidad de manifestar sus impresiones y sensaciones con relación a la práctica realizada por el docente practicante. Para este ejercicio se planteó la siguiente pregunta “¿Creen que el desarrollo de las 10 clases aportó a su conocimiento sobre el proceso de independencia en Colombia?”, ante esta pregunta se recibió comentarios de algunos estudiantes, como:

“Siento que vimos temas que me ayudan a comprender mucho mejor la independencia”

“Me gusto hablar sobre personajes como Simona Amaya y José Prudencio Padilla, ya que no había tenido la oportunidad de estudiarlos antes”

“Me gusta su forma de dictar la clase, ojalá le termine de ir bien en la carrera”

Los anteriores comentarios fueron un panorama positivo del buen trabajo que se realizó con los estudiantes de grado noveno en la institución, con relación a fomentar una

nueva mirada del proceso de independencia, incorporando la participación subalterna y entendiendo su contexto nacional y su influencia en los procesos políticos, militares y sociales en la consolidación de la liberación del yugo español por medio de la campaña independentista en Colombia.

## **Triangulación de Práctica Pedagógica**

El siguiente ejercicio de triangulación de la sistematización pedagógica, parte de un ejercicio analítico, el cual cruza diferentes fuentes; la planeación didáctica, la puesta en el aula y la posterior reflexión crítica con relación a los resultados obtenidos. Esto parte de la necesidad en reconocer la práctica pedagógica como un proceso donde se genera conocimiento, tanto para el estudiante como para el practicante, destacando la construcción constante en el transcurrir de la práctica.

Como afirma Bermúdez (2018) “tener la práctica como punto de partida no significa negar lo teórico, sino por el contrario generar un diálogo no subordinado entre práctica y teoría” (p. 143). En sí, el ejercicio de triangulación no busca dar una revisión externa de la experiencia sistematizada, por el contrario, busca interpretar de manera contextualizada los saberes y sentires que surgen de la experiencia, dando el lugar de protagonistas a los estudiantes y al docente practicante, en la producción del conocimiento.

A partir del enfoque de aprendizaje significativo, la construcción de la triangulación se da en sentido de identificar aquellas categorías donde los estudiantes llegaron a realizar un andamiaje de conocimientos previos con los adquiridos en el desarrollo de las clases, mediante la transposición didáctica realizada por el docente practicante en cada clase.

Trayendo a colación el planteamiento del texto “Guía para sistematizar experiencias significativas”, consiste en evocar esos sentires que se desarrollan en la práctica desde una producción escrita. En consideración, el cruce de datos no solo se remite a una función técnica, sino que da una visión pedagógica de los aprendizajes y momentos clave de la práctica.

Las categorías que se plantearon fueron las siguientes: Participación subalterna en la historia nacional, La imagen como herramienta para aprender críticamente, Historia oficial Vs. Narrativas alternativas, Relación entre historia y cotidianidad estudiantil y Recursos didácticos como mediadores de aprendizaje. Los anteriores ejes transversales, se establecieron con base a la experiencia en el aula que se tuvo con los estudiantes de noveno grado del colegio Isidro Molina, teniendo en cuenta la temática central de la subalternidad dentro del proceso de Independencia de Colombia y su relación con la comprensión y análisis de los estudiantes de noveno grado.

## 1.Participación subalterna en la historia nacional

Aspecto	Descripción Ampliada
<b>Contenido</b>	Simona Amaya, Agustín Agualongo, José Prudencio Padilla, campesinos y negros como actores marginados.
<b>Problemáticas identificadas</b>	Se identificó dentro del aula de clase que aún en los estudiantes, persisten conceptos arraigados sobre el “heroísmo” de los personajes ilustres del proceso de independencia. Es así como, algunos estudiantes asumieron un papel más pasivo al momento de resignificar esta visión e introducir a los subalternos en el panorama social y militar del proceso de independencia.
<b>Estrategias Aplicadas</b>	Biografías críticas, debates, poemas e historietas.
<b>Aprendizaje Significativo</b>	Comprensión de los estudiantes por el papel de los sujetos subalternos y su resignificación en el proceso de independencia.
<b>Fundamento Teórico</b>	Gramsci (1999) define la subalternidad como la exclusión política y cultural de sectores dominados por la hegemonía de las élites criollas
<b>Evidencias</b>	Proceso de apropiación narrativa por parte de los estudiantes manifestada por medio de participaciones en medio de la clase, en el sentido de reivindicar los sectores subalternos presentados desde el concepto de Gramsci.

## 2. La imagen como herramienta para aprender críticamente

Aspecto	Descripción Ampliada
<b>Contenido</b>	Imágenes de relatos oficiales, escenas de batalla, símbolos patrios y de los grupos subalternos, monumentos presentes en torno a la conmemoración y producciones audiovisuales.
<b>Problemáticas identificadas</b>	Al inicio se realizó por parte de los estudiantes una lectura superficial de las imágenes presentadas: algunos estudiantes manifestaban ver lo evidente, obviando el contexto sociohistórico presente en cada imagen. Se llevó a cabo un andamiaje entre la imagen y su contexto, por medio del análisis para llegar a comprender la intención que comunicaba cada imagen.
<b>Estrategias Aplicadas</b>	Análisis de imagen guiado, lectura crítica de imágenes, creación de imaginarios sociales en contraposición a las imágenes presentadas y debates sobre la intencionalidad y la capacidad de transmisión ideológica de la imagen.
<b>Aprendizaje Significativo</b>	La presentación de imágenes en cada clase pasó de ser algo sumamente decorativo a un espacio de análisis histórico, llegando a desarticular los discursos hegemónicos arraigados en las imágenes incorporadas en los libros de texto.
<b>Fundamento Teórico</b>	Perales (2006) y Martínez (2009) afirman que la imagen es portadora de ideología y memoria. La lectura crítica que se realiza de estas permite construir un pensamiento histórico
<b>Evidencias</b>	Producción de interpretaciones visuales (contra retratos) y una articulación con la comprensión del papel de la imagen en la construcción del discurso histórico.

## 3. La imagen como herramienta para aprender críticamente

Aspecto	Descripción Ampliada
<b>Contenido</b>	Relato histórico centrado en Bolívar y las elites criollas vs. Otras miradas donde se incluyen pueblos del sur, comunidades indígenas, mujeres combatientes y afrodescendientes.
<b>Problemáticas identificadas</b>	Se evidenció el desconocimiento de la participación de algunos actores subalternos dentro del proceso de independencia y, articulado con ello, los actos de traición y conveniencia por parte de las elites criollas, los cuales fueron en un primer momento presentados para su comprensión, gracias a su desconocimiento y posteriormente debatidos en clase, para dar un contra relato a la historia hegemónica tradicional que evidentemente estaba más interiorizada en los estudiantes.
<b>Estrategias Aplicadas</b>	Escape Room “Quién narra la historia”, dramatización de relatos alternativos, debates historiográficos entre voces dominantes y subalternas.
<b>Aprendizaje Significativo</b>	El proceso de independencia desde la visión alternativa favoreció la comprensión de la historia como construcción desde diferentes partes, y del pasado como campo de disputa desde lo ideológico y de los procesos de memoria, adaptando los conocimientos previos de los estudiantes y configurándose desde una perspectiva analítica y crítica.
<b>Fundamento Teórico</b>	Autores como Liévano Aguirre, Hobsbawn y Colmenares llegaron a criticar el sentido hermético del relato oficial, planteando una relectura, la cual generó la incorporación de tensiones sociales, políticas y culturales que son parte fundamental del proceso de independencia de Colombia.
<b>Evidencias</b>	Producción de relatos alternativos, puestas en escena de personajes históricamente relegados y reflexiones críticas de conmemoraciones en torno a personajes ilustres.

#### 4. Relación entre historia y cotidianidad estudiantil

Aspecto	Descripción Ampliada
<b>Contenido</b>	Descripción de categorías como: poder, resistencia, subordinación y exclusión, aterrizadas al contexto de los estudiantes, en realidades escolares y familiares.
<b>Problemáticas identificadas</b>	Se identificó que no todos los estudiantes lograron de manera inmediata establecer un vínculo entre el contenido histórico y su contexto inmediato. Es así como, se evidencio que, en algunos estudiantes, la historia era considerada como algo lejano y sin ninguna utilidad en el presente. En este sentido, se trabajó desde diferentes dinámicas de contextualización como: relación de las ideas políticas del proceso de independencia con la actualidad, resignificación de luchas sociales desde primera mitad del siglo XIX como influencia en años posteriores, entre otros, esto con hacer significativa la historia, en especial desde el proceso de independencia para los estudiantes.
<b>Estrategias Aplicadas</b>	Comparaciones entre aquellas jerarquías coloniales con las presentes en el contexto escolar, analogías sobre subordinación apelando al sistema político nacional y dinámicas participativas conectadas al presente.
<b>Aprendizaje Significativo</b>	Se logró generar un sentido de importancia en la vida cotidiana de los estudiantes desde el proceso de independencia, generando identificación, reflexión crítica y una construcción histórica desde la experiencia, conectando información y experiencias previas con los nuevos conocimientos desarrollados.
<b>Fundamento Teórico</b>	Hobsbawn plantea que los actos de resistencia cotidiana de los sectores subordinados constituyen modos y formas de acción política. Con ello, se da un proceso disruptivo de la separación entre lo micro (escuela, familia) y lo macro (historia nacional).
<b>Evidencias</b>	Intervenciones por parte del docente que vinculan la autoridad virreinal con los directivos escolares; reflexiones sobre desigualdad, género y raza desde el entorno local, y la participación de los estudiantes desde la conexión establecida de instituciones y actores de su entorno con actores e instituciones presentes en el proceso de independencia.

## 5. Recursos didácticos como mediadores de aprendizaje

Aspecto	Descripción Ampliada
<b>Contenido</b>	Proceso de independencia representado mediante producciones textuales y gráficas como: comics, dramatizaciones, mapas digitales, juegos y TIC, desde una visión crítica y activa.
<b>Problemáticas identificadas</b>	Se buscó la implementación de dinámicas donde se requería el uso de la tecnología, esto con el objetivo de dinamizar las temáticas abordadas en cada clase. Lo anterior se pudo llegar a prestar para una fragmentación en la atención de la clase, de lo cual se manejó equilibrando las participaciones de la gran mayoría de los estudiantes, donde se realizó un ejercicio de observación y reflexión, tanto de los estudiantes como del docente practicante.
<b>Estrategias Aplicadas</b>	Escape Room, Kahoot, creación de ilustraciones realistas, exploración en Google Earth, producción audiovisual y el uso de plataformas digitales como Genially.
<b>Aprendizaje Significativo</b>	El uso de recursos tecnológicos sirvió para familiarizar aún más el contenido con una generación que constantemente vive en lo digital. Lo anterior, permitió una construcción del conocimiento desde lo ya conocido y colaborativo, con las temáticas de inmersión del proceso de independencia.
<b>Fundamento Teórico</b>	Gámez-Ceruelo y Sáez-Rosenkranz (2017) discuten que la lectura iconográfica y la aplicación de herramientas visuales en el aula, deben traspasar la frontera de lo descriptivo, con ello se desarrolla el pensamiento histórico crítico. Para complementar, Ausubel y Bruner destacan que los aprendizajes que más duran en el proceso cognitivo del estudiante se construyen a partir de los mismos esquemas mentales del sujeto.
<b>Evidencias</b>	Un alto nivel de participación por parte de los estudiantes, destacando el desarrollo de capacidades que remiten a la creatividad, el análisis crítico de la imagen y la apropiación de los relatos históricos que desafían los “relatos oficiales” mediante el uso de medios visuales y digitales.

## Conclusiones

La sistematización de la práctica docente realizada con el grado Noveno en el colegio Isidro Molina, se consolidó como la oportunidad de resignificar el proceso de independencia de Colombia, desde la inserción de los grupos subalternos en el panorama social y militar. Dentro de la participación subalterna, se destacó durante la práctica docente actores sociales como: Simona Amaya en representación de las mujeres, José Prudencio Padilla en representación de los mulatos y los ejércitos de los llanos y la

campaña del sur en representación de las comunidades campesinas. Cada uno de los actores contextualizados y desarrollados en las clases, representó la transformación del imaginario social en los estudiantes sobre la participación de actores clave en el proceso de independencia, descentralizando la idea del “criollo heroico” y la representación de Santafé de Bogotá como epicentro de la gesta libertadora.

El punto crucial de esta sistematización radica en la triangulación pedagógica como herramienta analítica, donde por medio del planteamiento de 5 categorías analíticas, se realizó un ejercicio de identificación de problemáticas presentes durante la práctica en el aula y el correspondiente uso de metodologías y herramientas didácticas, lo cual se basó en fundamento teórico para cada clase, que a su vez realizaba un proceso de interconexión entre las temáticas, identificando núcleos de análisis en común.

La implementación de estrategias didácticas como: el análisis crítico de imágenes, la creación de cómics e historietas, la dramatización, los relatos contrafactuales, las biografías críticas y el uso de herramientas tecnológicas como Google Earth, Kahoot y Genially, tuvo como resultado no sólo la transposición didáctica del campo disciplinar en el estudio del proceso de independencia, sino también, sirvió como medio para desarrollar habilidades de análisis e interpretación con relación a la producción de narrativas de la independencia desde una mirada divergente y emancipadora de la historiografía tradicional. Particularmente, se destaca el ejercicio de análisis de la imagen desde la extracción de estas imágenes de los libros de texto, permitiendo desnaturalizar imaginarios ligados a esa visión hegemónica que los estudiantes presentaban con relación a hechos y actores del proceso de independencia.

La conexión que se generó con cada una de las temáticas abordadas dentro del mismo hecho histórico “Proceso de independencia de Colombia”, pudo ser conectada con éxito al contexto inmediato de los estudiantes, esto por medio de comparaciones entre las estructuras coloniales de la época y las jerarquías escolares, familiares y sociales que se manejan en el contexto actual, también, esta contextualización y relación establecida con los estudiantes, contribuyó a que el pasado histórico en especial de un hecho como la independencia, dejará de verse como algo ajeno a los estudiantes y por el contrario, llegar a generar una conexión socio-histórica del proceso independencia, entendiendo su incidencia en panorama político y social actual.

Por último, el desarrollo del concepto de subalternidad fue el eje principal en las 10 clases que se realizaron, evidenciar la cohesión y coherencia de cada clase con el tema principal a tratar en este trabajo de grado, demuestra una gran capacidad de planeación y reflexión por parte del docente practicante, pero a su vez la grata y efectiva recepción desde lo reflexivo y crítico que tuvieron los estudiantes, al desarrollar un concepto poco tratado en la historia de la independencia de Colombia y, poder llevarlo a la práctica, relacionándolo con el panorama nacional y local, de lo cual demuestra un gran sentido de apropiación por las temáticas desarrolladas en el aula de clase y el interés por comprender y profundizar su conocimiento en un tema del cual tienen conocimientos previos, pero que con el desarrollo de estas 10 clases cobró un nuevo significado, el cual aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia nacional.

## Bibliografía

- Acosta, T. V. (2021). Manuales escolares, enseñanza de la historia y currículo: El caso de la conmemoración de la gesta independentista en Colombia (2000 - 2019). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Alarcon, L. A. (2013). Representaciones sobre la Independencia en los manuales de historia de Colombia. Colombia: Universidad del Atlantico.
- Alonso, G. D. (2013). El proyecto de construcción de la memoria nacional a través de los manuales escolares de Ciencias Sociales de Octavo grado. Colombia: Universidad Industrial de Santander (UIS).
- Arango, D. E. (2015). La enseñanza de la Independencia Americana en Colombia y España 2009-2011. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).
- Atehortua, A. (2013). Germán Colmenares: una nueva historia. Colombia.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, Estados Unidos: Holt, Rinehart & Winston.
- Avila, S. P. (30 de Agosto de 2010). Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ballesteros, C. A. (2011). Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Barragán Caro, P., Plazas Cepeda, N., & Ramirez Vanegas, G. (9 de septiembre de 2015).

La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. Tunja, Colombia: Educación y Ciencia.

Barreto, G. S. (2015). La independencia en el manual escolar: “historia de Colombia, introducción a la historia social y económica”. Colombia: Universidad del Atlántico.

Barthes, R. (1964). La retórica de la imagen. En R. Barthes, *Elementos de semiología*. Buenos Aires: Lumen.

Bel Martínez, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. Valencia, España: Revista de Educación.

Benavides, A. C. (2010). La Independencia como gesta heroica en el continuo histórico nacional. La densidad de una representación. Colombia, 1880 - 1909. Colombia: Las historias de un grito. Doscientos años de ser colombianos,.

Bermudez Peña, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Blanchard, P. (Junio de 2008). *Under the Flags of Freedom: Slave Soldiers and the Wars of Independence in Spanish South America*. University of Pittsburgh Press.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.

- Cala, M. P. (2020). Cuestionando la Independencia:hacia una conceptualización del hito patrimonializado de la historia fundacional colombiana. Colombia: Universidad del Norte.
- Cano, G. L. (2021). Historias posibles en un país difícil (la historiografía colombiana entre 2010 y 2020). Colombia: Universidad Nacional de Colombia .
- Chakravorty Spivak, G. (Enero de 2003). ¿Puede hablar el subalterno? Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Colegio Isidro Molina. (2019). *Colegio Isidro Molina*. Obtenido de <https://www.colegioisidromolina.co/nosotros>
- Colmenares, G. (1991). La batalla de los manuales en Colombia. Buenos Aires, Argentina: Alianza/FLACSO.
- Díaz, Á. M. (2009). Imagen y Pedagogía. Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Ellis Ormrod, J. (2005). Aprendizaje humano. En J. E. Ormrod. ALHAMBRA.
- Fernandez Gonzáles, J., Varela Nieto , C., Palao Gónzales, J., Cabrera Rodriguez, G., & Rodríguez Pérez, R. (Septiembre de 1995). Una experiencia de triangulación realizada en bachillerato por profesores noveles. San Cristóbal de la Laguna, España: Universidad de La Laguna.
- Gagné, R. M. (1987). Las condiciones del aprendizaje. Mexico: Nueva Editorial Interamericana.

- Gómez-Ceruelo, V., & Sáez-Rosenkranz, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en Educación Primaria en perspectiva comparada: Análisis y propuesta didáctica. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Ghotme, R. (10 de Mayo de 2010). Nación y Heroísmo en Colombia- 1910-1962. Bogota, Colombia: Scielo.
- Gombrich, E. (Octubre de 1999). La Historia del Arte. Mexico: Editorial Diana .
- Gramsci, A. (1999). Cuadernos de la carcel. Mexico: Universidad Autonoma de Puebla.
- Guillen, G. (abril de 2020). La Pedagogía de la Imagen como Forma de Promover el Aprendizaje Significativo dentro del Aula. Caracas, Venezuela.
- Hobsbawm, E. (1968). Rebeldes primitivos. Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX. Barcelona, España: Ariel.
- Martinez Moro, J. (2004). La ilustración como categoría. Una teoría unificada sobre arte y conocimiento. España: Ediciones Trea.
- Mengo, R. I., & Tenaglia, P. R. (2015). Historia contemporánea y reciente en la prensa digital. El caso del Bicentenario de Colombia en los editoriales de El Tiempo y El Espectador. *Commemorar y Rememorar la Independencia de Colombia. Construcciones de Nación*. Colombia: Congreso Colombiano de Historia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Revisión de políticas nacionales de educación - Educación en Colombia. Colombia: Ministerio de Educación Nacional (MEN).

- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estandares Basicos de Apendizaje en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. *Estandares Basicos de Apendizaje en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Basicos de Aprendizaje. *Derechos Basicos de Aprendizaje*. Colombia.
- Ochoa Jaramillo, D. A. (2014). Ciencias Sociales activas 4. Editorial Santillana.
- Olaiz Osoto, I. (2008). Subjetividad en las prácticas de interpretación del arte. Algunas narrativas visuales para una comprensión crítica de la Historia del Arte. Pamplona, España: Instituto Promoción Estudios Sociales.
- Ortega, F. A. (26 de Febrero de 2024). La producción historiográfica en Colombia en torno a la revolución y las independencias en las dos últimas décadas (2004-2024)Francisco A. Ortega Universidad Nacional de Colombiafortega@unal.edu.co - <https://orcid.org/0000-0002-3885-615X>Fecha recepción: 0. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Pardo Villalba, Y. A. (2009). Bicentenario de la Independencia de Colombia. Causas de la Independencia hispanoamérica y de Colombia. Colombia: Universidad Santo Tomas.
- Perales, F. (2006). Uso y abuso de la imagen en la enseñanza de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias. España.
- Perez, L. (2008). El papel bicentenario de los textos escolares en la enseñanza del día de la independencia. Colombia: Universidad Industrial de Santander (UIS).

Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Londres, Reino Unido: Routledge & Kegan Paul.

Reyes Cardenas, C. (21 de Septiembre de 2009). *Balance y perspectivas de la historiografía sobre Independencia en Colombia*. Medellin, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Sebastian, V. (Diciembre de 2011). *El bicentenario de la independencia en Colombia: rituales, documentos, reflexiones*. Bogotá, Colombia.

Silva Arias, L. A., & Jiménez Pérez, R. (28 de Diciembre de 2017). *Las imágenes en los libros de texto: un análisis en el ámbito del ecosistema*. España: Revista internacional de investigación e innovación educativa.

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Ciudad de Mexico: Santillana Ediciones Generales, S.A. de C.V. .

Tarazona, A. A. (2013). *La Independencia hoy. Refiexiones sobre un balance historiográfico*. Colombia: Universidad Industrial de Santander.

Zuluaga Gil, R. (13 de Abril de 2012). *Las vicisitudes de la Primera República en Colombia (1810-1816). La interpretación centralista de nuestro proceso de Independencia*. Barranquilla, Colombia: Revista de Derecho, Universidad del Norte.

## **Anexos**

### **Anexo 1**

## **Transcripción del Grupo Focal a Estudiantes de Grado Noveno del Colegio Isidro Molina**

**Docente practicante:** Buenos días, el día de hoy martes 8 de abril, estamos con los estudiantes de grado noveno, los cuales nos van a colaborar aquí con unas preguntas con respecto al análisis de imagen que se realizó durante las 10 clases implementadas en el grado noveno en el Colegio Isidro Molina. Ahora vamos a proceder con las preguntas.

**Docente practicante: Primera pregunta: ¿qué ventajas creen que tiene el uso de imágenes en la enseñanza de las Ciencias Sociales?**

**Estudiante 1 – Gabriela Daza:** Bueno, creo que el uso de las imágenes en la enseñanza, especialmente en temas como el de la historia de Colombia, nos ayuda a observar de mejor manera los eventos históricos. Las ilustraciones que nos mostró Esteban en la batalla de Chorros Blancos o imágenes de documentos como es la proclama libertadora escrita por Bolívar para dar el paso en el páramo de Pisba, hace que pueda visualizar y ver otra perspectiva sobre hitos o eventos importantes. También poder mirar imágenes de mapas históricos como los que muestran las rutas que tomaron las tropas patriotas en Colombia o la geografía territorial que de la época me ayudaron a entender la estrategia de las tropas y los desafíos geográficos que enfrentaron, como lo fue en el paso del páramo de Pisba. Además, al presentar fotografías o representaciones de las condiciones sociales y económicas de la época, me hace tener una empatía y una comprensión más profunda sobre el impacto que tiene el proceso de independencia en las personas.

**Estudiante 2 – Alejandra:** Bueno, mi nombre es Alejandra y desde mi punto de vista siento que, dependiendo de la capacidad intelectual de la persona, puede llegar a ser mucho más fácil comprender un tema con imágenes, ya que es mucho más fácil llegar a captar la información. Es lo mismo que cuando Esteban nos relata un tipo de información y llega con la imagen, es mucho más fácil, por ejemplo, comprenderla. Un ejemplo sencillo sería cuando Esteban nos dijo la vestimenta que se utilizaba en ese tiempo y nos mostró una imagen. Puede que para muchas personas no haya quedado claro solo con el relato y con la imagen hayan podido captar mucho mejor la información.

**Estudiante 3 - Samuel Páez:** En mi pensamiento yo digo que el ámbito de las imágenes nos ayuda mucho a ilustrarnos y a saber cómo sería vivir en esa época y contextualizarnos. Es una gran herramienta, porque en el momento de que usted enseña algo es más fácil mostrar cómo era a explicarlo o como textualmente. Entonces pienso que la imagen es una gran herramienta en el ámbito escolar.

**Estudiante 4 – Juan Camilo:** Mi nombre es Juan Camilo García y considero que las imágenes son importantes en el ámbito escolar, ya que permiten clarificar algunas dudas acerca de períodos históricos, ya sea en forma de dibujos, imágenes o mapas. Un detalle para resaltar es que la combinación de ambos es vital, ya que contribuyen a una explicación más sencilla, enfática y sobre todo fácil de captar para cualquier estudiante.

**Estudiante 5 – Hanna:** Bueno, pues yo me llamo Hanna y considero que el uso de la imagen en la enseñanza tiene una importancia realmente grande. Esta es capaz de fomentar el análisis en los estudiantes. En la historia este recurso es capaz de mostrarnos personajes, símbolos, contextos históricos y en la mayoría de los casos mostrarnos la intención comunicativa del autor. Algunas de estas imágenes también pueden ayudarnos como evidencias visuales que nos facilitan la comprensión de hechos pasados.

Mi nombre es Jean-Pierre Quirós y yo pienso que el uso de imágenes es importante ya que nos puede hacer una idea de cómo fueron los hechos y más cuando es sobre la historia. Estas imágenes también nos ayudan a que la información sea más comprensible y que el lector pueda recoger más fácilmente la información.

**Docente practicante: Pregunta número 2: ¿Considera que las imágenes pueden comunicar ciertos aspectos históricos mejor que los textos? ¿Por qué?**

**Estudiante 1 – Gabriela Daza:** Bueno, mi nombre es Gabriela Daza y pues con respecto a la pregunta anterior, considero que sí, que las imágenes pueden comunicar ciertos aspectos que el texto no, porque pues las imágenes hacen que en mi caso quiera saber más. Cuando un mapa de la ruta que ha tomado Bolívar me hace tener un pensamiento más analítico de por qué eligieron esos caminos. También las imágenes me hacen recordar más. Por ejemplo, cuando veo una foto de un soldado luchando o de alguna marcha que sucedió en algún lugar de Colombia, me genera un interés observar cada detalle, mirar qué armas

tienen, qué cosas tienen. Entonces me hace analizar más y querer entrar e investigar más sobre un tema.

Con las imágenes también podemos ver algo que no tienen los textos, que bueno, las imágenes nos pueden ayudar a observar mejor los trajes, las expresiones, los paisajes y los símbolos. Eso los textos no lo hacen, pues solo los describen, pero las imágenes son como más detalladas. Y pues me da pistas de cómo era la vida en esa época. Es como poder mirar al pasado.

**Estudiante 2 – Alejandra:** Soy Alejandra y desde mi punto de vista depende mucho de la imagen, ya que, si la imagen ha sido manipulada por alguien, puede que la información no sea completa. Sin embargo, un texto siempre va a tener un autor, el cual nos va a querer argumentar e integrar su tipo de pensamiento. A esto a lo que quiero llegar es que una imagen, muchas veces cuando solo es una fotografía y no hay ninguna edición de por medio, puede que nos transmita un mejor mensaje que un texto, ya que un texto siempre va a tener un autor, el cual en cualquier texto siempre va a intentar exponernos su punto de vista y muchas veces va a intentar argumentarse para que nosotros terminemos creyendo en esto.

Un ejemplo claro es la historia que siempre nos cuentan en los textos de Simón Bolívar. Muchas veces podemos contrastar estos textos con imágenes, las cuales no han sido tan editadas, por así decirlo, y esto nos ayuda a entender mucho mejor.

**Docente practicante:** Cuando Alejandra habla sobre las imágenes editadas, ¿sienten que el autor puede llegar a interferir en la interpretación que tiene el lector en la imagen al momento de analizarla?

**Estudiante 1 – Gabriela Daza:** Sí, debido a que muchas veces el autor lo que va a intentar hacer es, dependiendo muchas veces su posición política, va a intentar que la imagen se vea por un lado positiva y por un lado negativa. A lo que digamos, si el autor de esta edición es liberal, puede hacer quedar a los conservadores de cierta manera, como malos, y así se puede interpretar al revés. También siento que es mucho de que hay personas que no tienen mucha capacidad intelectual y al ver estas imágenes se dejan llevar mucho por lo que nos quiere relatar el autor.

**Estudiante 3 - Samuel Páez:** Soy Samuel Páez y esa es mi opinión. Vimos que eso interfiere mucho en el método de estudio que se puede realizar. Yo aprendo más en la práctica o de otra persona que aprende más en la experimental y demás. Esto depende de la persona. Hay unas personas que entienden de mejor manera los textos que una imagen. O hay personas que entienden mejor en algo visual que en algo práctico. Teórico, perdón. Y es muy difícil hacerlo así en un método de enseñanza donde se toma que solo se toma la opinión de uno. Digamos que es mucho más difícil. Lo puedes cortar eso porque no es muy desorganizado.

En mi caso mi método de comprensión proviene de la práctica. Por tanto, cuando un texto es extenso o un libro se me dificulta más retener la información. Con esto quiero dar a saber que algo más ilustrativo es más fácil de aprender en mi caso.

**Estudiante 4 – Juan Camilo:** Mi nombre es Juan Camilo García y considero que el uso de las imágenes sobre los textos, es decir que las imágenes tengan una cantidad igual de importancia que un texto, depende mucho de la forma en la que se vayan a utilizar. Porque por ejemplo en el caso de alguna infografía, alguna exposición sobre alguna clase es útil el análisis de imágenes para concebir una primera versión de lo que se nos va a explicar. Sin embargo, la explicación teórica y en parte hablada del profe Esteban también ha sido importante para nuestro proceso.

**Estudiante 5 – Hanna:** Bueno yo me llamo Hanna y considero que enseñar algún momento histórico a través de una imagen puede llegar a ser incluso más comprensible que en un texto. Porque digamos al ver la imagen podemos ilustrar mejor una idea y hacer que esta sea mejor retenida. Con una imagen es más fácil entender también porqué no se usan palabras tediosas ni párrafos extensos. Porque con la imagen se da el mismo lenguaje.

**Estudiante 6 – Jean Pierre:** Mi nombre es Jean-Pierre Quirós y yo considero que en algunos casos las imágenes son más comprensibles debido al juego visual que da al lector. Los textos suelen ser largos y más difíciles de comprender, pero con la ayuda de las imágenes se puede dar como un sentido más fácil de comprender hacia el lector.

**Docente practicante:** Entonces, finalmente vamos a hacer la tercera pregunta del primer bloque, la cual se va a formular a partir de la siguiente pregunta. Tercera pregunta, ¿creen que las imágenes se utilizan como complemento a los textos?

**Estudiante 1 – Gabriela Daza:** Soy Gabriela y considero que sí, porque las imágenes nos ayudan a visualizar lo que el texto nos describe. Por ejemplo, en el tema de la campaña de los llanos es más claro si vemos un texto de eso, es más claro si lo acompañamos con una imagen o con una imagen de un mapa porque nos ayuda a mostrar los movimientos de las tropas y las tácticas militares del ejército llanero que tuvieron en esa época y pues también nos ayuda a facilitar la comprensión porque algunos textos son bastante complejos y difíciles y pues nos ayudan a retener más la información. También captan la atención del estudiante cuando algunos, bueno, la mayoría de los textos que hablan de historia son muy largos y aburridos, pero si se complementan con una imagen mantiene el interés del estudiante y motiva la clase.

**Estudiante 2 – Alejandra:** Mi nombre es Alejandra y desde mi punto de vista sí, ya que las imágenes nos pueden dar a comprender mucho mejor un tema. Por ejemplo, si en un texto nos hablan sobre un tipo de guerra y sobre las condiciones que se vivió en esta guerra, con una imagen la podemos llegar a captar mucho mejor ya que podemos ver elementos fotográficos los cuales nos ayudan a comprender y a captar mucho mejor la información. Esto también va de la mano si el texto, por ejemplo, no es tan comprensible y utiliza palabras que no son tan claras y objetivas, las imágenes muchas veces pueden ayudar a que la información se entienda de mejor forma.

**Estudiante 3 - Samuel Páez:** Soy Samuel Páez y esa es mi opinión. En varios libros de todo tipo se utilizan las imágenes como modo de referencia. Esto es un punto muy importante porque las imágenes son una gran ayuda en cuanto a lo cognitivo y lo que uno puede emprender. Pero en mi posición yo pienso que los libros, a pesar de ser aburridos y extensos, son muy importantes ya que tienen algo que las imágenes no tienen y es que son secuenciales. Esto nos puede ayudar no solo a escribir en una hoja una sola escena, sino que también puede describir varias y esto puede simplificar bastante la información y consumirla de mejor manera.

**Estudiante 4 – Juan Camilo:** Mi nombre es Juan Camilo García y considero que las imágenes sí deberían utilizarse como complemento de los textos, ya que esto ayuda a veces a darse una imagen de cómo se debería la situación que se nos es explicada. Además, en lecturas que son extensas o que tienen múltiples focos o puntos de vista, es útil al menos una tabla o algún documento o alguna fotografía que nos resuma esto de manera más sencilla.

**Estudiante 5 – Hanna:** Bueno, yo me llamo Hanna. Sí, ya que al usar las imágenes como complementos de un texto se puede ejemplificar las temáticas abordadas en el mismo. Si solo fuera texto sería más complicado estudiar y repasar algún tema. En cambio, con las imágenes podemos contextualizarnos y retener el tema con mayor eficacia.

**Estudiante 6 – Jean Pierre:** Mi nombre es Jean-Pierre Quirós y creo que las imágenes son importantes cuando se utilizan como complemento a los textos. Esto porque las ayudan a ilustrar, a entender textos largos y complejos para una mejor comprensión. Además, las imágenes también ayudan a entender el contexto histórico que está pasando en ese momento.

**Docente practicante: Finalmente vamos con la última pregunta del bloque 1 - El libro de texto en la enseñanza de la historia.**

**Docente practicante: ¿Qué tan relevante sigue siendo el libro de texto en la enseñanza de la historia?**

**Estudiante 1 – Gabriela Daza:** Bueno, mi nombre es Gabriela y creo que el libro de texto sigue siendo relevante en la enseñanza de la historia por varios puntos:

La información de los libros de texto suele ser revisada por expertos. Entonces, los libros de texto tienen información más confiable y garantiza que el tema esté correcto. Aquí en Colombia existen muchas zonas rurales que tienen acceso limitado a la educación. El libro de texto ayuda a que estos niños o estas personas puedan aprender y que no se les corte su medio de aprendizaje.

Por último, los libros de textos modernos, como las guías que tenemos aquí en el colegio, nos incluyen preguntas y actividades que fomentan el análisis crítico de eventos históricos.

Lo que ayuda a nosotros como estudiantes a entender mejor el pasado y a los profesores con el desarrollo de sus clases.

**Estudiante 2 – Alejandra:** Desde mi punto de vista, en algunos momentos puede llegar a ser muy innecesario, ya que este nos va a relatar lo mismo de siempre y no va a hablar de algo diferente y relevante. Lo cual, aparte de esto, puede tener ya en sí un punto de vista como clave, por así decirlo, que es el del autor. Sin embargo, no hay que quitarle la validez a que algunos libros de texto son muy buenos para el aprendizaje, ya que vienen apoyados de imágenes, lo cual hace que muchas personas puedan entender mucho mejor el tema. Aparte de esto, estos también están muy bien redactados, no todos, algunos. Están muy bien redactados, lo que hace que el aprendizaje y lo que nosotros como estudiantes estamos aprendiendo sea verdadero, lo cual no nos va a llevar a esos pensamientos falsos, por así decirlo. También siento que muchas veces los libros de texto siempre cuentan lo mismo, entonces siento que no son muy interactivos y eso puede llegar a aburrir a los estudiantes.

**Estudiante 3 - Samuel Páez:** Soy Samuel Páez y pienso que a pesar de que los libros han sido desplazados por infografías y dibujos, estos son muy relevantes en el ámbito estudiantil, puesto que a pesar de que son un recurso fácil y sencillo de conseguir, es importante saber que los libros de texto son secuenciales, por tanto, es más fácil comprender la información.

**Estudiante 4 – Juan Camilo:** Mi nombre es Juan Camilo García y considero que los libros de texto sí son importantes hoy día, más sin embargo se deberían tener versiones alternativas u otras ideas que sean contemporáneas o que sean relativamente diferentes a las ideas que siempre se nos han presentado. Esto teniendo en cuenta que la historia no siempre se cuenta desde las dos formas en las que es vista tanto por quien es el oprimido como el opresor.

**Estudiante 5 – Hanna:** Bueno, yo me llamo Hanna. A pesar de todas las herramientas de enseñanza que se tienen actualmente, los libros de texto siguen siendo fundamentales para nuestro aprendizaje. Esto es porque, bueno, también depende del tipo de libro, ¿no? La mayoría de los libros nos hacen fomentar nuestro pensamiento analítico y crítico, obligándonos a pensar y a razonar las cosas que se leen en el texto. También mejoran nuestras habilidades de redacción y nuestras habilidades sociales.

**Estudiante 6 – Jean Pierre:** Mi nombre es Jean-Pierre Quiroz y yo creo que el libro de texto sigue siendo relevante en la enseñanza porque nos ayuda a hacer análisis sobre diferentes temas, como, por ejemplo, cómo el fascismo se ve relegado en Estados Unidos. Podemos hacer análisis sobre estos dos temas comparando lo que pasó en la historia con la actualidad.