

FUENTES CARTOGRÁFICAS: UNA OPORTUNIDAD COGNITIVA PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN PENSAMIENTO HISTÓRICO EN
EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN COLOMBIA.

DAVID ALEJANDRO GÓMEZ GANTIVAR

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y
LENGUAJE
MAESTRIA EN ARCHIVÍSTICA HISTÓRICA Y MEMORIA
BOGOTÁ
2020

FUENTES CARTOGRÁFICAS: UNA OPORTUNIDAD COGNITIVA PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN PENSAMIENTO HISTÓRICO EN
EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN COLOMBIA.

DAVID ALEJANDRO GÓMEZ GANTIVAR

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGISTER EN
ARCHIVÍSTICA HISTÓRICA Y MEMORIA

Asesora:

MARÍA CAMILA DÍAZ CASAS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y
LENGUAJE
MAESTRIA EN ARCHIVÍSTICA HISTÓRICA Y MEMORIA
BOGOTÁ
2020

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Ciudad y Fecha (día, mes, año) (Fecha de entrega)

Dedicatoria:

A mi padre, quien siempre me ha apoyado en todos mis caminos. Asiduo y crítico lector de mis textos. A su perseverancia y tesón.

A mi madre, la luz que me guía en los momentos más oscuros. A su amor que me ha hecho ser lo que soy.

A Clara, a quien agradezco su amor, comprensión y paciencia durante todos estos años. A su trabajo incansable y su amor por la pedagogía.

Agradecimientos

Agradezco a mis padres que siempre me han apoyado en el estudio de las humanidades, en un país y un mundo que descalifican a aquellos que cuestionan, comprenden y critican lo que los rodea. Sin ustedes, este proyecto nunca habría podido ver la luz. A mis familiares, amigos y compañeros de maestría que estuvieron pendientes durante todo este proceso y constantemente me brindaban recomendaciones, consejos y hacían un constante llamado a la calma.

Doy las gracias a Clara, quien me ayudo a pensar los esquemas, unificar las ideas y traducir las citas en inglés. A Jesús, lector persistente y puntual de los numerosos capítulos que le enviaba. A mis primos, Pipe, Nico, Ani y Ginna, quienes me hacen ver la vida con una perspectiva diferente y a quienes les debo mis mejores recuerdos de la infancia.

Finalmente, me gustaría hacer una mención especial a la profesora María Camila Díaz Casas, a quien admiro y respeto profundamente. Me hizo creer de nuevo en una academia que busca construir y no imponer. Su guía y recomendación hizo de esta investigación algo realmente disfrutable en medio de tiempos convulsos.

Tabla de contenido

Introducción	12
Planteamiento del problema	18
Preguntas de investigación:	22
Justificación	23
Estado del arte	25
Objetivo principal:	37
Objetivos secundarios:	37
Diseño metodológico	38
• Enfoque y tipo de investigación	38
Propuesta metodológica	38
Capítulo I	40
¿Se aprende historia memorizando?	40
1.1 Consideraciones sobre la enseñanza de la historia en Colombia y la ley 1874 del 2017. 40	
1.2 La ley 1874 de enseñanza la historia y el pensamiento crítico	43
1.3 El Foro Educativo Nacional y su relación con la ley 1874.	47
1.4 El pensamiento histórico.	51
1.5 La enseñanza de la historia.	57
1.6 Consideraciones finales.	59
Capítulo II	61
El tiempo y espacio: conceptos interdependientes	61
2.1 La enseñanza del tiempo histórico.	61
2.2 ¿Tiene la física teórica algo que decirnos?	65
2.3 Los mapas como lenguaje	67
2.4 El contexto y lectura del mapa	69
2.5 El potencial educativo de los mapas	74
2.6 Consideraciones finales	77
Capítulo 3	79
Las narrativas digitales y su potencial educativo	79

3.1 ¿Qué es una narrativa digital?	79
3.2 Tratamiento técnico de las fuentes cartográficas.	83
3.3 Narrativas digitales y pensamiento crítico-histórico.	87
3.4 Algunas experiencias en Colombia.	92
3.5 Consideraciones finales.	94
Conclusión	¡Error! Marcador no definido.
Recomendaciones	98
Bibliografía	103

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Enfoque romántico y disciplinario en la construcción de conocimiento histórico	53
Tabla 2 Ordenadores para reflexionar sobre los acontecimientos históricos	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Características del pensamiento crítico.....	47
Figura 2 Representación y apropiación del espacio a través del mapeo de la historia local en Seattle.....	90
Figura 3 Materialización de la propuesta teórico-práctica.....	102

Resumen

La presente investigación desarrolla un balance, diagnóstico y una serie de recomendaciones para el desarrollo de competencias en pensamiento histórico en estudiantes de educación básica y media en Colombia a través de fuentes cartográficas históricas y narrativas digitales. Para ello la importancia del trabajo interdisciplinario e interinstitucional es fundamental, razón por la cual las sugerencias se enfocan al archivo, institución que entre sus múltiples funciones resguarda el patrimonio documental de los países, y la cual, en las últimas décadas ha desarrollado políticas de dinamización cultural para ofrecer servicios educativos que acerquen a las personas a las fuentes que allí se gestionan y protegen.

Palabras claves: Enseñanza de la historia, pensamiento crítico, pensamiento histórico, archivos, fuentes primarias, narrativas digitales, cartografía histórica, mapas.

Abstract

The following research develops a balance, diagnosis and a series of recommendations for the competence development in the historical thinking in the basic and high school in Colombia through the cartographic and historical sources and digital narrative. Therefore, the importance of this interdisciplinary and interinstitutional research is fundamental, reason why the suggestions are mainly focus on the archive, institution among its multiple functions keeps the documental countries heritage and which in the last decades has developed cultural dynamization politics to offer educative services that can get the people close to the sources that are organized and managed there.

Key words: Historical teaching, critic thinking, historical thinking, archive, primary source, digital narratives, historical cartographic, maps

Introducción

En medio de las aceleradas transformaciones tecnológicas de las últimas décadas, es importante preguntarse por los procesos educativos y la pertinencia del uso de nuevas tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en Colombia. Por esta razón, la presente investigación busca acercarse a esta problemática mediante la elaboración de un balance, un diagnóstico y unas recomendaciones para la construcción de narrativas digitales basadas en cartografía histórica, que permitan el desarrollo de competencias en pensamiento histórico y pensamiento crítico. Para ello el balance y el trabajo conceptual es fundamental, razón por la cual no habrá un apartado dedicado al marco teórico. Éste aparecerá inmerso en los tres capítulos que componen la investigación.

El punto de entrada se compone de dos objetos: la educación y las fuentes documentales. Las cuales se conectarán con el mundo tecnológico por medio de un tercer concepto puente: las narrativas digitales. El problema radica en la desconexión de la educación con los documentos en los procesos de aprendizaje. Lo que se pretende es construir un camino diferente para relacionarlos. Uno que esté en concordancia con los tiempos actuales y que ponga sobre la mesa el problema de la educación histórica por medio de la virtualidad.

De acuerdo con lo anterior, en este trabajo de grado se pretende reflexionar sobre la potencialidad educativa que pueden ofrecer las fuentes históricas. Desde un primer momento, se planteó una investigación aplicada en la que el objetivo fundamental era presentar un producto, que estuvieran en sintonía con proyectos digitales actuales. Por decisión personal y gusto, pensé que los mapas históricos tenían un potencial educativo muy grande. Sin embargo, al ir haciendo revisiones bibliográficas y de proyectos me di cuenta que había un vacío teórico en cuanto a la relación entre las fuentes cartográficas históricas y su potencial educativo en el medio digital. Por esta razón, el proyecto dejó de gravitar solamente en el componente práctico y se equilibró incorporando una reflexión teórica que sustenta las posibilidades de aplicación.

Con lo anterior no se quiere decir que este trabajo haya dado un viraje total hacia la disertación teórica. De hecho, según Cordero dentro de la investigación aplicada se incluye “cualquier esfuerzo sistemático y socializado por resolver problemas o intervenir

situaciones.”¹ No sólo implica una innovación técnica, también se concibe como una innovación científica, en el sentido teórico de la palabra. Y es que, se persigue la búsqueda de metodologías alternativas para el desarrollo de competencias en pensamiento histórico y crítico, planteando una posible solución a la problemática de la enseñanza ortodoxa de la historia, basada en fechas y héroes nacionales.

Igualmente, se hace un llamado al trabajo interinstitucional en el sentido de que, al basarse en fuentes primarias, específicamente cartografía histórica, el papel de los archivos resulta fundamental. En los últimos años los archivos han “integrado, en menor o mayor grado, la nueva función de divulgación cultural y dentro de ella podemos distinguir las acciones orientadas a toda la ciudadanía y, en algunos archivos, acciones orientadas específicamente a la población escolar”² De esta manera surge la necesidad de ofrecer nuevos servicios que pongan en relación el potencial documental de los archivos en tanto herramientas educativas.

En consecuencia, es necesario poner en relación el proyecto con la herramienta digital del Archivo General de la Nación, Archidoc, la cual permite consultar documentos históricos que la entidad protege. Los archivos son instituciones dinámicas y el papel educativo que tienen es fundamental en la medida que, en el caso del AGN, resguardan el patrimonio documental del país. Al consultar la herramienta, se puede observar un fondo dedicado exclusivamente a mapas y planos que tiene un potencial educativo enorme. Sin embargo, no se encuentran proyectos por parte del AGN que vayan más allá de la digitalización del patrimonio documental histórico.

¿Por qué a la institución archivística y no a otro tipo de instituciones culturales como los museos y bibliotecas? En parte es por la formación académica recibida durante la maestría, en donde comprendí que el archivo va más allá de la gestión documental, si bien importante, no única dentro de la archivística contemporánea. En este trasegar académico irrumpió una funcionalidad creciente de la archivística que va dirigida al ámbito cultural. Ahora, no se trata simplemente de difundir los materiales que se conservan en un archivo y que son

¹ Zoila Rosa Vargas Cordero, «La Investigación Aplicada: Una Forma De Conocer Las Realidades Con Evidencia Científica», *Revista Educación* 33, n.º 1 (2009): 159.

² Gemma Tribó Travería, *Enseñar a pensar históricamente los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 2007), 93.

susceptibles a ser compartidos, pues hay documentos confidenciales y reservados. Se trata de desarrollar políticas de dinamización cultural para que el ciudadano conozca la documentación que reposa y tenga contacto con las fuentes históricas que allí se custodian.

Bajo esta perspectiva se abre una oportunidad cognitiva para que desde los archivos se exploren nuevas posibilidades para no solo dar a conocer las fuentes que están disponibles, sino desarrollar programas educativos que busque formar diferentes competencias en los ciudadanos, permitiéndoles ser críticos y analíticos frente a las problemáticas sociales que los rodean. En ese sentido, como se verá más adelante, se propondrá un camino de unión entre las nuevas funcionalidades de la archivística y la posibilidad de crear competencias que permitan al ciudadano comprenderse en un entorno cada vez más complejo.

Por otra parte, encuentro que herramientas como el Archidoc si bien difunden los documentos históricos del AGN no promueven una dinamización cultural ligada a procesos educativos, por no decir lo poco intuitiva y dificultosa que resulta para el usuario, sea investigador o sea un ciudadano del común. Lo anterior resulta problemático porque si observan los objetivos misionales del plan estratégico de la institución para los años 2018-2022 la gran mayoría se encuentran relacionados con la gestión documental, dando un peso mayor a estos fines y dejando de lado la dinamización cultural. No obstante, se busca incrementar la difusión del patrimonio documental en consonancia con la política archivística a nivel nacional.

Pero la difusión no es suficiente. Según Tribó³ la difusión implica solamente exhibir el contenido del archivo; mientras que el concepto de actividades culturales enmarcadas dentro de procesos de dinamización atañe la formulación de objetivos educativos que tienen como finalidad la formación escolar. Según la autora, la acción cultura de las instituciones se puede ver en el uso del patrimonio documental en proyectos educativos. Es por esta razón, que dentro de los objetivos y funcionalidades del plan se extraña este tipo de iniciativas y en ese sentido el presente proyecto hace un llamado a que las dinamización y didácticas tengan más acogida teniendo en cuenta las potencialidades de las fuentes históricas.

³ Tribó Travería, *Enseñar a pensar históricamente los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*.

En ese sentido, si bien hay un componente teórico muy fuerte, el proyecto se enmarca en el concepto de prácticas desarrollado por Cordero, definido “experiencias de investigación con propósitos de resolver o mejorar una situación específica o particular, para comprobar un método o modelo mediante la aplicación innovadora y creativa de una propuesta de intervención, en este caso de índole orientadora, en un grupo, persona, institución o empresa que lo requiera”⁴. La propuesta entonces, está dirigida específicamente a las políticas de acción y dinamización cultural del AGN, haciendo énfasis en la interrelación entre educación y fuentes históricas.

Ahora bien, se propone una investigación que genere puentes entre instituciones y políticas educativas. Así pues, el proyecto se enmarca en la ley 1874 del 2017 sobre enseñanza de la historia⁵ que, como se verá más adelante, busca promover una educación obligatoria de la historia en la educación básica y media que sea interdependiente con componentes como democracia y ciudadanía. Se insiste que el aprendizaje de la historia debe desarrollar competencias en pensamiento crítico que permita la evaluación de procesos históricos locales y globales para la construcción de una identidad nacional, guardando relación con los procesos de paz y reconciliación que se han venido trabajando en el país durante los últimos años.

Por supuesto, esta ley ha tenido seguimiento por parte de diferentes sectores de la sociedad colombiana. En el año 2019 se llevó a cabo el Foro de Educación Nacional que buscaba hacer un balance y unas recomendaciones para la implementación de esta. Allí, se enfatizó entre otras cosas, en la necesidad de desarrollar metodologías educativas que estuvieran en relación e implementaran la innovación tecnológica y digital para la enseñanza de la historia. Partiendo de estos postulados, se observa una oportunidad para presentar un marco que permita desarrollar competencias en pensamiento crítico en estudiantes de educación básica y media colombiana, que esté en sintonía con la ley 1874 del 2017 y que teja puentes con instituciones como el AGN.

⁴ Cordero, «La Investigación Aplicada», 162.

⁵ Reflexionar sobre los contenidos de la ley sigue en vigencia debido a que todavía se encuentra en discusión y evaluación para su implementación.

En consecuencia, el planteamiento y la reflexión teórica que se realizará busca hacer un llamado al trabajo interinstitucional para aprovechar la potencialidad de los documentos en pro de la conformación de una enseñanza de la historia que cuestione, analice y sea crítica con el pasado, dejando de lado la educación basada en la memorización de hitos, fechas y héroes que a la larga concibe los hechos de antaño como algo inerte y objetivo, y no como procesos dinámicos y en constante construcción.

Así pues, en el primer capítulo se realiza un pequeño balance sobre la enseñanza de la historia en Colombia en el marco de la ley 2017 de 1874, teniendo en cuenta algunos antecedentes de la educación en historia que conducen a preguntarnos si el pasado se aprende memorizando. Posteriormente se desarrolla un análisis teórico sobre el pensamiento crítico que será el punto de partida para uno de los conceptos fundamentales de la investigación, el pensamiento histórico. Una vez establecida la conceptualización se presenta una propuesta que permite construir y comprender la historia más que memorizarla.

Sentadas las bases de lo que se entiende por pensamiento histórico y como desarrollarlo, el capítulo dos pone en relación la enseñanza de la historia (tiempo) con la enseñanza de la geografía (espacio). Se manifiesta que la adquisición de competencias en pensamiento histórico implica relacionar y aprehender las relaciones entre espacio y tiempo. Para ello se hace una breve disertación teórica de estos dos elementos que culmina al postular las fuentes cartográficas como documentos que permiten construir competencias en pensamiento histórico y simultáneamente aprehender el binomio espacio-tiempo. Una vez propuesta la importancia de este tipo de fuentes se hace unas recomendaciones de lectura y contextualización primordiales en cualquier narrativa o proyecto digital que busque utilizar las fuentes cartográficas con una intencionalidad de educación y no solo de digitalización.

El último capítulo analiza la narrativa digital o digital storytelling como una herramienta capaz de interconectar los objetos de estudio centrales de la investigación. Para ello se realiza una conceptualización y definición de lo que es una narrativa digital donde se abordan aspectos técnicos y teóricos. Igualmente, se observan algunas experiencias que permiten entrever la relación de estos tipos de instrumentos con el desarrollo de pensamiento histórico y crítico.

Finalmente, se hacen una serie de recomendaciones a manera de esquema con respecto a aspectos técnicos y tecnológicos, pero también sobre la posibilidad o la imposibilidad de llevar a cabo este tipo de proyectos en un país como Colombia. Asimismo, se insiste en la necesidad de participación de varios sectores e instituciones del país, enfatizando en archivos, para la construcción de proyectos que tengan un impacto en las formas de aprendizaje de la historia.

Planteamiento del problema

La ley 1874 del 2017 sobre enseñanza obligatoria de la historia en educación básica y media en Colombia plantea una educación histórica alejada de los fundamentos conductistas y memorísticos sobre el pasado. Igualmente, la pone en relación con la democracia y la ciudadanía para la construcción de una identidad nacional por parte de los estudiantes. Asimismo, enfatiza la importancia de comprender y actuar frente a las problemáticas sociales que los aquejan desde una perspectiva histórica. A continuación, se presenta el primer artículo de la ley, donde se entiende la historia como una disciplina integrada a las ciencias sociales que tiene como objetivo

- a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana;
- b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial;
- c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.⁶

Así, la enseñanza de la historia según la ley 1874 debe ser entendida en clave de la construcción de un pensamiento crítico que permita, no solo comprender procesos históricos, también la confección de elementos que contribuyan a la consolidación de la paz en el país. De esta manera, esta ley debe ser leída en clave del proceso de paz con la otrora guerrilla FARC firmado el 24 de agosto del 2016.

Las discusiones alrededor de la implementación de la ley implicaron necesariamente la búsqueda de nuevas metodologías y didácticas que permitieran enseñar historia de manera crítica y constructiva. Precisamente, en el año 2019 con motivo del bicentenario del 7 de agosto, se realizó el Foro Educativo Nacional que se presentó como una oportunidad de discutir maneras de poner en marcha la implementación de la ley 1874 del 2017. Se tocaron muchas temáticas relacionadas con el pensamiento crítico, la ciudadanía y la democracia. No obstante, una llamó poderosamente mi atención y fue la importancia que se le da a las nuevas

⁶ Art.1 Ley 1874, 2017.

tecnologías como mecanismo educativo. De hecho, en las recomendaciones del FEN se menciona la necesidad de integrar la tecnología y la innovación en los procesos de enseñanza.

El nuevo milenio trajo consigo la posibilidad de acceso a dispositivos computacionales y virtuales que reconfiguraron, y lo siguen haciendo, las interacciones interpersonales de los seres humanos. Por supuesto, han influenciado en los procesos de aprendizaje y la necesidad de integrarlos es cada vez más creciente. Por esta razón, la presente investigación parte de esta puerta que abre la ley 1874 en conjunción con la tecnología y la innovación. Pero también de la posibilidad de reflexionar sobre la enseñanza de la historia en interrelación con instituciones como el Archivo. En ese sentido es una oportunidad de establecer puentes que permitan acercarse a los estudiantes al pasado por medio de fuentes documentales muy poco trabajadas, o estudiadas solamente por investigadores y profesionales.

Ahora bien, desde las múltiples puertas de entrada a una enseñanza constructiva del pasado que pueda desarrollar competencias en pensamiento crítico, las fuentes históricas deben tenerse muy presentes. Trabajar directamente con ellas implica confeccionar habilidades en investigación, imaginación histórica, análisis, crítica, entre otras. Es de una u otra manera, entrar al campo de la historia “profesional”. Por esta razón, considero que proyectos digitales con miras al trabajo de fuentes primarias ayudan a construir una forma de comprender el pasado alejada de la memorización.

Dentro de todas las fuentes que existen para comprender el pasado, los mapas son fundamentales en la construcción de percepción y de los límites del acontecer en los seres humanos. Por ello, su utilización es fundamental en la educación básica y media pues permiten, siguiendo a Anderson (2001), la configuración del concepto de nación y, por supuesto de comunidad imaginada. Además del rol de los mapas en la construcción de la nación, es indispensable preguntarnos cómo estos pueden contribuir en la manera en la que los niños se relacionan con la realidad. Por esa razón me pregunto ¿Cómo a través de la interacción entre los procesos de enseñanza de la historia y las narrativas digitales basadas en fuentes cartográficas se puede contribuir a la construcción de pensamiento histórico en los estudiantes de educación básica y media?

La presente investigación aboga por una comprensión de los mapas como elementos que permiten el acercamiento a formas de pensamiento histórico que está estrechamente relacionado con el pensamiento crítico. Pero esta comprensión y apología a la construcción de proyectos digitales basados en cartografía se ve potencializada y si se quiere posibilitada por las herramientas como el Archidoc del Archivo General de la Nación, la cual presenta documentos históricos del país, entre los cuales se encuentra una sección de mapas y planos digitalizados.

Los archivos no son instituciones inmóviles, según Ramón Alberch Fugueras:

El impacto de la acción cultural se refleja en el incremento del uso del patrimonio documental como recurso educativo –el interés de los docentes por su utilización en enseñanza primaria y secundaria– y, sobre todo, la creciente variedad de actividades culturales emprendidas en los archivos y su intencionada adecuación a las necesidades del mundo educativo.⁷

Teniendo en cuenta lo anterior, el patrimonio documental que reposa en los archivos se puede adecuar al mundo educativo. Si bien, el Archidoc facilita la consulta documental, no va más allá de la presentación de los documentos muy bien digitalizados que no son de fácil comprensión para un usuario que no tenga experiencia en el archivo. Es decir, la herramienta queda reducida al uso por parte de investigadores, dejando de lado el potencial educativo que contienen los documentos.

En ese sentido, surge la necesidad de aprovechar el potencial educativo que herramientas como Archidoc posibilitan. Para ello, se propone la configuración de un marco teórico que pueda guiar proyectos digitales que busquen desarrollar pensamiento histórico. El problema radica en que las herramientas digitales que se encargan del tratamiento de mapas buscan: o presentar el material digitalizado o crear una narrativa digital completa. Sin embargo, no van más allá y no promueven la creación de un pensamiento histórico.

Dirijo especialmente la presente investigación a la institución archivística porque considero que la dinamización cultural es un elemento fundamental que debería tener la misma importancia que los procesos de gestión documental, los cuales en los últimos años han tenido

⁷ Ramon Alberch i Fugueras, *Archivos: entender el pasado, construir el futuro* (Editorial UOC, 2013), 44, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=710725>.

grandes desarrollos, ejemplo de esto es el Archidoc. No obstante, a pesar del esfuerzo en la digitalización la herramienta resulta poco intuitiva y la búsqueda de documentación es difícil incluso para los investigadores. Por esta razón más que proponer el presente proyecto como un anexo del Archidoc, se busca promover otras formas de entender y relacionarse con el patrimonio documental colombiano. Formas que vayan más allá de la difusión cultural, entendida como la exhibición de documentación, y que tiendan a establecer una dinámicas culturales que pueda estar mediadas por el aprendizaje.

La hipótesis que se maneja en el proyecto es que este tipo de herramientas digitales tiene una potencialidad enorme para desarrollar el pensamiento histórico en estudiantes, estrechamente relacionado con el pensamiento crítico. Razón por la cual el objetivo fundamental es plantear una propuesta que pueda ser aprovechada por instituciones, como los archivos, para la construcción de narrativas digitales que permita la comprensión y aprehensión de la historia de forma constructiva, es decir alejándose de la memorización de datos y fechas

Preguntas de investigación:

¿Cómo a través de la interacción entre los procesos de enseñanza de la historia y las narrativas digitales basadas en fuentes cartográficas se puede contribuir a la construcción de pensamiento histórico en los estudiantes de educación básica y media?

Justificación

La ley 1874 del 2017 de enseñanza de la historia plantea comprender el pasado en interrelación con competencias democráticas y ciudadanas. Uno de los objetivos principales es la contribución a la formación de identidad nacional por medio del desarrollo del pensamiento crítico, que permita aprehender los procesos históricos y sociales de Colombia. Abriendo la posibilidad y la discusión de entender la enseñanza como algo más que la simple memorización de hitos históricos y héroes nacionales.

La búsqueda de una enseñanza en historia diferente implica la apuesta por nuevas metodologías y didácticas educativas. Así lo explicita el Foro de Educación Nacional del año 2019 donde se discutió entre otras cosas, formas de enseñanza de la historia alternativas. Además, se recomendó la utilización de herramientas digitales y de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para alcanzar este objetivo.

Este proyecto recomienda un aprendizaje de la historia que transforme las prácticas de enseñanza en el país. Para ello, las fuentes cartográficas históricas desempeñarán un papel fundamental, pues son consideradas documentos que permiten crear competencias en pensamiento crítico para comprender procesos sociales. Ahora bien, al hacer una revisión sobre proyectos digitales basados en cartografía histórica para la construcción de pensamiento histórico, se encuentra que este tipo de herramientas están diseñadas para investigadores y gente que tenga conocimiento sobre fuentes documentales, dejando de lado amplios sectores educativos.

Por supuesto, hay proyectos que abarcan públicos no tan especializados. De igual forma, hay investigaciones que proponen una educación en historia constructiva. Sin embargo, no se han encontrado trabajos que busquen explorar las potencialidades de las fuentes cartográficas para incentivar el desarrollo por medio de una herramienta digital, que permita la participación activa de los usuarios y no sólo su actuación como consumidor. Es precisamente en la ausencia de proyectos “cartográficos” digitales que tengan como fundamento la utilización de fuentes históricas para configurar pensamiento histórico que surge el interés por desarrollar esta investigación.

Finalmente, en Colombia las nuevas tecnologías no solo permiten la creación de nuevas metodologías y didácticas educativas; también permiten que la información sea de más fácil acceso para ciertos sectores de la población, no se debe olvidar que un porcentaje importante de colombianos no tienen acceso a internet. En este orden de ideas, el Archivo General de la Nación (AGN) ha desarrollado una herramienta de consulta documental llamada archidoc que permite acceder a diferentes fondos y tipos documentales que están digitalizados.

Considero que el trabajo para una enseñanza histórica diferente tiene que ir de la mano con la integración de diferentes disciplinas y diferentes instituciones. Razón por la cual, es necesario desarrollar una propuesta que involucre instituciones como el AGN. En el archidoc hay un fondo dedicado a mapas y planos que puede brindar una gran cantidad de documentos para este propósito. Los archivos no son instituciones estáticas y su papel educativo es muy importante dentro de muchos ámbitos, entre ellos para la conformación de un conocimiento en los estudiantes sobre el patrimonio documental del país, y con ello el acercamiento a la historia.

Estado del arte

La producción bibliográfica con respecto al potencial que tienen las fuentes históricas cartográficas para desarrollar competencias históricas, es muy escasa. Si le sumamos el factor de lo digital, específicamente, las narrativas digitales, el panorama resulta todavía más desolador. Con lo anterior no se quiere decir que, en los tópicos que configuran la presente investigación no se haya desarrollado trabajo alguno; por el contrario, si vamos a la especificidad de cada objeto de estudio, encontraremos una amplia y tendida producción bibliográfica. Por esta razón, desarrollar un balance sobre cada tema en particular superaría las posibilidades del estudio.

Si bien es cierto que no se encontraron artículos o trabajos con los tres factores considerados, sería injusto decir que no hay aproximaciones teóricas ni experiencias prácticas que puedan brindar un acercamiento a problemas como el de la enseñanza de la historia por medio de narrativas digitales, o la comprensión de problemáticas contemporáneas a través de cartografía social. Así pues, el balance que se presentará a continuación parte de un vacío teórico y práctico de la problemática tratada en la investigación, sin embargo, se presentan elementos comunes que fueron tratados concienzuda y juiciosamente en otros proyectos.

En el año 2016 Diana Forero Ciendúa presenta la tesis de maestría en educación titulada “Narrativa digital: una estrategia pedagógica para el aprendizaje de la historia colombiana”. El problema de investigación encontrado es que la enseñanza de la historia en los colegios, desde el siglo XIX se ha basado en una educación ortodoxa, entendida como la transmisión de datos históricos narrados, sin la comprensión ni la asimilación por parte de los estudiantes, enfocándose a la simple memorización.

La autora, sostiene que parte del problema es la falta de investigación y de problematizar lo que significa enseñar historia. Un debate pendiente y que hace mucho debió haber empezado en el país. Si a esta problemática le sumamos la irrupción de las nuevas tecnologías, encontramos que la enseñanza tradicional de la historia parece desgastada e incluso poco apropiada a los tiempos actuales. “Situación que hace necesario replantear las prácticas

docentes y adecuar las exigencias de una nueva enseñanza acorde a las condiciones y necesidades sociales de los estudiantes”⁸.

Ante unas formas pedagógicas que parecen estar ancladas al pasado, se propone dar una mirada centrada en la tecnología y las nuevas estrategias pedagógicas. Los medios digitales atrapan la atención de los niños y jóvenes y muchas veces la solución ha sido prohibirlos. Sin embargo, se propone utilizarlos para no solo enseñar historia, sino crear un espíritu reflexivo en los futuros ciudadanos del país. Para ello es esencial dejar de lado la facilidad académica que ofrecen las nuevas tecnologías, donde la indagación y profundización es prácticamente nula, permitiendo repetir el ciclo ortodoxo de la educación histórico, la autora plantea la siguiente pregunta ¿De qué manera la producción de narrativas digitales⁹ (videos y animaciones) favorece el aprendizaje de sucesos históricos?

Para dar solución a la pregunta, Forero propone una metodología cualitativa en interrelación con el trabajo de campo. Éste, se desarrolló en el Colegio República de Colombia de Bogotá durante el primer semestre del año 2015 en el curso 904, conformado por 37 alumnos entre 14 y 16 años de edad, dividiéndolos en grupos de máximo 4 integrantes. La escogencia del grado se debió a que en ese año en la malla curricular de la institución se enseña historia de Colombia. Igualmente, se buscó relacionar a los estudiantes con un contexto que les fuera propio y para ello se hizo énfasis en sucesos históricos que ocurrieron en Bogotá.

El enfoque buscó que los estudiantes se acercaran, profundizara, comprendieran y reflexionaran acerca de sucesos de importancia en la historia del país a partir de herramientas como Go Anime y Movie maker. Partiendo, eso sí, desde su propia experiencia y formas de entender su entorno. Para el análisis de la experiencia se propusieron tres técnicas compuestas por la observación participante, la recolección de datos y la entrevista grupal.

Para esta investigación se triangularon los datos obtenidos de la observación, las narrativas (digitales y video), y la entrevista grupal, con el objeto de determinar cómo la producción de narrativas digitales (videos y animaciones) favorece el aprendizaje de sucesos históricos.¹⁰

⁸ Diana Ciendúa, «Narrativa digital: Una estrategia pedagógica para el aprendizaje de la historia colombiana. Diana Forero (tesis).» (2016), 21.

⁹ En este punto se define hacia donde irá enfocado el concepto de narrativa digital.

¹⁰ Ciendúa, «Narrativa digital», 68.

El proyecto se fundamentó teóricamente en dos conceptos. Por un lado, encontramos el aprendizaje significativo que busca sustentar una enseñanza de la historia alejada de la memorización de datos. Se caracteriza por buscar una construcción del pensamiento histórico alejada de lo ortodoxo. Donde es fundamental “la ejecución de capacidades intelectuales básicas y sofisticadas del pensamiento como la comprensión, la selección, la generalización, la categorización, la diferenciación, la comparación, la interpretación y la valoración de los datos y los hechos históricos.”¹¹

Por otro lado, el medio para llevar a cabo el aprendizaje significativo de la historia es la narrativa digital. Entendida como “la realización de historias mediante medios y recursos informáticos a partir de narraciones escritas u orales, de historias de vida o de memorias”¹². Desempeña un papel importante la imaginación y creatividad para interrelacionar el pasado con las experiencias de los estudiantes. Igualmente, promueve el trabajo colaborativo y la alfabetización informática de profesores y alumnos.

Por supuesto, se encuentran otros postulados teóricos a lo largo de la investigación cómo aprendizaje histórico, pensamiento crítico, comprensión o narración. Sin embargo, los pilares fundamentales fueron los ya mencionados. Llama la atención que la enseñanza de la historia quede supeditada al concepto de aprendizaje significativo. No obstante, al ir avanzando en la lectura de la tesis es claro que más que subordinado lo que se busca es interrelacionar ambos conceptos.

Finalmente, a la pregunta ¿De qué manera la producción de narrativas digitales (videos y animaciones) favorece el aprendizaje de sucesos históricos? Forero concluye que la elaboración de los “Storyboards” cultiva el aprendizaje histórico en la medida que, recrear un suceso por medio de estas plataformas implica analizar e interpretar hechos históricos alejados de formas tradicionales que dejan por fuera lo que puede llegar a ser significativo para los estudiantes, omitiendo la capacidad crítica e imaginativa que podrían llegar a desarrollar.

¹¹ Ciendúa, 37.

¹² Ciendúa, 44.

Asimismo, encuentra que la crítica de fuentes se complejiza, pues al hacer que los estudiantes se interesaran en los temas de creación, se permitió que la búsqueda no se limitara, sino que se profundizara. De una u otra manera se problematizó el pasado y “el proceso de análisis de estos eventos históricos le condujo al descubrimiento de un pensamiento crítico consciente, a asumir una postura clara frente a hechos que antes eran irrelevantes para ellos”¹³, conllevando a que los estudiantes se dieran cuenta de su potencial papel activo en la construcción de la historia.

Finalmente se resaltan dos elementos que coadyuvan al desarrollo del pensamiento crítico. Por un lado, la investigadora encontró que el trabajo colaborativo fortaleció el trabajo individual y el compromiso para el proyecto grupal, fomentando valores como la confianza y la responsabilidad. Es decir, este intercambio guiado de ideas, el trabajo investigativo conjunto y sus dificultades resultaron fundamentales para la confección de las narrativas. Y un último elemento en el que se hizo hincapié fue que esta forma de acercarse a la historia permitió que los estudiantes se dieran cuenta de las múltiples opciones que brindan las nuevas tecnologías en el aprendizaje. Se puede disfrutar mientras se aprende, y se tejen habilidades y competencias que métodos tradicionales no logran desarrollar.

Considero que la investigación desarrollada por Forero es muy importante porque plantea una problemática que debe ser atendida por más investigadores. Pero no solo la plantea, sino que desarrolla un trabajo de campo que permite evidenciar la potencialidad y la posibilidad de las narrativas digitales para enseñar historia. Una enseñanza que rompe con los preceptos ortodoxos basados en el conductismo y en la pasividad del estudiante. En los hallazgos se pueden vislumbrar que nuevas formas de enseñanza establecen al alumno como un agente en la sociedad y forman competencias prácticas y críticas de la realidad que lo rodea.

La tesis al ser innovadora y en cierta medida pionera implica que se abra una puerta gigante de posibilidades investigativas. A lo largo de la tesis se habla de competencias, pero no se profundiza en si el pensamiento histórico puede o no puede serlo. Si lo es ¿Cuáles son sus implicaciones? Asimismo, el concepto de narrativa digital se presta para llevar a cabo proyectos que no necesariamente estén relacionados con video y animación.

¹³ Ciendúa, 120.

Por otro lado, si bien propone la aprehensión de la historia por métodos diferentes, persisten dos elementos que podrían ser sometidos a evaluación. En primer lugar, la construcción de los proyectos digitales se sustenta en el conocimiento alrededor de grandes sucesos históricos que han marcado Bogotá (por ejemplo, la toma al palacio de justicia o el Bogotazo). De una u otra manera, se mantiene la enseñanza basada en hitos, personajes y fechas. Por otro lado, y estrechamente ligado a lo anterior el trabajo directo con las fuentes es muy poco y se pierde la posibilidad de aproximar al carácter constructivo de la historia que por medio de estas se puede alcanzar.

En el año 2005 como tesis doctoral en filosofía de la universidad de Stanford Daisy Martins presenta el siguiente trabajo: “Teaching for historical thinking: Teacher conceptions, practices, and constraints”. Allí precisa que las democracias necesitan ciudadanos capaces de pensar históricamente, cuestionar, criticar y entender su entorno. Sin embargo, sostiene que la educación se basa en la memorización y no en la enseñanza de pensamiento histórico. Una forma de abordar este problema es por medio del siguiente cuestionamiento ¿Cómo quienes enseñan historia lo hacen?

Apoyándose en autores como Loewen, Ball, Doss y Dewalt, Martins argumenta que, la enseñanza tradicional en escuelas compuesta por la escucha y la lectura de textos, sumado a completar libros de textos y tomar exámenes, hacen de la historia un objeto inerte y sin interés para los estudiantes, quienes ven en los estudios sociales algo inútil y aburrido. Lo curioso es que en Estados Unidos desde el siglo XIX y en la segunda mitad del siglo XX se ha insistido en la enseñanza de la historia que prepare a los estudiantes para enfrentar los problemas que implican vivir en una nación. Paradójicamente la educación ha transitado entre este ideal democrático y la memorización.

Evidentemente han existido esfuerzos individuales por parte de profesores, pero esto no significa que la educación en historia haya tenido cambios sustanciales. Y es que reviste mayor complejidad de lo que aparenta. El pensamiento histórico no implica solamente aprender a analizar, criticar y comprender, sino entender los métodos por los cuales se construye la historia. Algo fundamental y que muchas veces se pasa de largo es que, la historia también se construye y hay disputas constantes sobre lo que se debe o no se debe recordar. Aparece el concepto de historia como campo de disputa.

Lo interesante de esta investigación es que centra su atención en los profesores y no en un ideal de cómo debería ser la enseñanza de la historia. Apunta a quienes son unos de los actores principales en el escenario educativo. De una u otra manera aterriza el problema que muchas veces se queda en una nube teórica, si bien importante, a veces poco práctica. Muy seguramente uno de los fallos en implementar una educación histórica que busque construir pensamiento histórico es que no se ha prestado suficiente atención a quienes tienen ese papel fundamental de enseñar y ¿por qué no? Aprender.

Tal vez, uno de los elementos que más llaman la atención son las cinco certezas en que la autora fundamenta la investigación. Martins considera que el pensamiento histórico existe. Para ello se apoya en Peter Seixas quien caracteriza y relaciona el pensamiento histórico con “significado, continuidad y cambio, progreso y descenso, agencia histórica, empatía y juicio moral, y epistemología y evidencia”¹⁴. Estos conceptos no son fáciles de aprehender, sin embargo, la gente joven, incluso niños de 8 años bien guiados pueden comprenderlos y apropiarlos.

Las otras tres certezas están relacionadas con el papel del maestro en la educación histórica, señalando algo que puede parecer obvio, pero que muchas veces se omite. El pensamiento histórico no surge espontáneamente, necesita ser enseñado y desarrollado. ¿Por quién? Por los profesores. El problema es que muchas veces se ve al profesor como un autómatas, como una persona totalmente objetiva y que, de una u otra manera, es totalmente ajena a las problemáticas de su entorno.

Se hace un llamado a profundizar y a investigar en las creencias, las influencias y las emociones que dirigen las decisiones y movimientos del profesor y cómo esto afecta el desarrollo de metodologías de aprendizaje no convencionales. Es muy interesante observar, por ejemplo, maestros que sostienen que la educación memorística es preferible a la construcción de una competencia, En ese sentido las formas en cómo se instruye al maestro

¹⁴ Traducción de: “significance, continuity and change, progress and decline, historical agency, empathy and moral judgment, and epistemology and evidence” Daisy A. Martin, *Teaching for Historical Thinking: Teacher Conceptions, Practices, and Constraints* (Stanford University, 2005), 5.

constituye la mirada que tenga en la enseñanza de la historia que brinden y construyan con sus alumnos.

Me gustaría finalizar citando a la autora, quien en cierta medida busca profundizar en una problemática constitutiva de la enseñanza de pensamiento histórico. “Necesitamos entender más sobre los profesores de historia quienes tienen como objetivo enseñar el pensamiento histórico, sus concepciones del sujeto y los recursos e influencias de su concepción.”¹⁵ De esta manera rescatar la individualidad del maestro y su influencia en las formas de enseñar historia.

Considero que la investigación de Martins es fundamental porque pone sobre la mesa el problema de los conceptos y prácticas que tienen los profesores a la hora de comprender el pasado y de enseñarlos. Así pues, si se quiere construir una narrativa digital que verdaderamente enseñe la historia de manera constructiva y fomente el desarrollo de competencias, se debe tener en cuenta y trabajar mancomunadamente con la experiencia, los objetivos, las preocupaciones y las propuestas de quienes guiarán el proceso.

En el año 2012 Amy Lynn Jones presenta su tesis doctoral de filosofía enfocada a la enseñanza y aprendizaje en la universidad de Iowa titulada “emotional factors in history learning via digital history: narrative creation”. Propone una investigación cualitativa y de campo basada en la creación de narrativas históricas digitales por parte de un grupo de 14 estudiantes de secundaria en Estados Unidos. Mediante la observación no participante, las entrevistas y la recolección de datos, concluyó que en estos procesos de creación los estudiantes evocaron una gran cantidad de sentimientos y afectividades que los ligaron con los procesos históricos y con el pasado, permitiendo entregar un producto original y muy bien trabajado. Evidenciando el potencial que puede generar el trabajo conjunto entre el uso de la tecnología y la emocionalidad de los estudiantes frente a la historia.

La propuesta para estudiantes de secundaria que Jones realizó consistió en la creación de documentales cortos, 5 minutos aproximadamente, que la autora categorizó dentro del concepto de narrativas digitales históricas. Proyectos posibilitados por los avances tecnológicos y las nuevas estrategias educativas. Sin embargo, la intención de la autora no

¹⁵ Traducción de: “We need to understand more about history teachers who aim to teach for historical thinking, their conceptions of subject and the sources of and influences on that conception” Martin, 10.

iba tanto hacia la producción como tal, ni a la comprensión histórica; sino a la evocación de sentimientos que la confección de estos proyectos provocaría en los estudiantes. “¿Cómo la narrativa histórica digital provoca respuestas emocionales a los participantes; y cómo las emociones impactan la conducta de los participantes durante el proceso de aprendizaje?”¹⁶

El concepto clave es el de emoción que la autora lo define, apoyándose en el psicólogo Klaus Scherer, como un suceso donde se combinan cinco estados o comportamientos en 4 sistemas: el nervioso central nervioso, somático y autónomo, y el neuroendocrino. Al activarse la emoción, el ser humano se encuentra más motivación en sus quehaceres. Lo que se busca precisamente es observar si la construcción de documentales cortos puede generar motivación y por tanto facilidad a la hora de enseñar historia y pensamiento histórico. Para ello la metodología utilizada fue la triangulación de recolección de datos por medio de entrevistas semi estructuradas, la observación no participante y el análisis de documento. Apoyándose en software de análisis de datos.

¿Puede las narrativas históricas digitales lidiar con el desinterés y la apatía de los estudiantes con el pasado, con la historia? La respuesta es que sí, y entre los múltiples hallazgos de la investigación el más interesante es el que afirma que “La narrativa histórica digital beneficia la experiencia en el aula de clase aprovechando el poder de la emoción para conectar la experiencia humana y hacer que los eventos históricos sean relevantes en los tiempos actuales.”¹⁷

El trabajo sin duda alguna abre sendas posibilidades para entender el fenómeno educativo desde una perspectiva muy interesante, apoyándose en instrumentos tecnológicos. De hecho, Jones propone la utilización de métodos cuantitativos, la verificación en los efectos de aprendizaje, el estudio en poblaciones estudiantiles más específicas o el efecto en los profesores. La recolección y análisis de datos es muy concienzuda y juiciosa, lo cual fundamenta de una manera sólida las conclusiones a las que se llegan.

¹⁶Traducción de: “how did digital history narrative creation evoke emotional responses from participants; and how did the emotions impact the participants behavior during the learning process?” Amy Lynn Jones, «Emotional Factors in History Learning via Digital History Narrative Creation» (Doctor of Philosophy, University of Iowa, 2012), 2, <https://doi.org/10.17077/etd.pfzbcqeq>.

¹⁷ Traducción de: “Digital history narrative creation benefits the classroom experience by harnessing the power of emotion to connect human experience and make historical events relevant to current times” Jones, 128.

Se demostró claramente que, al generar emocionalidad en la construcción de un video documental, el estudiante genera, entre otras cosas, interés y compromiso por el tema de investigación. Lo cual es fundamental, aunque se toca muy tangencialmente, para el desarrollo de competencias en pensamiento histórico. Quizá, uno de los fallos en la transformación del aprendizaje histórico es que no se ha presentado atención a los intereses y curiosidades del estudiante, que finalmente son los que desembocan en un interés o rechazo frente al pasado.

Las narrativas digitales (digital storytelling) se derivan de las narrativas, de las historias (storys). Una herramienta muy común en los seres humanos que permite exhibir las experiencias buenas o malas que nos constituyen. Rénard Harris en el año 2007 propone una forma de enseñanza de las ciencias sociales que mezcle los contenidos temáticos que tengan que ver con la experiencia personal de los estudiantes. Sostiene que el *storytelling* busca “recordarle a la gente cómo encajar en su cultura y conectarse con otras. La historia de una persona se convierte en la de otra con diferencias sutiles”¹⁸

Una vez más entra el tema de cómo hacer que los estudios sociales no se vuelvan tediosos ni aburridos en niños y jóvenes de colegio. En este punto, puede sonar muy repetitivo, sin embargo, nuevamente aparece la importancia de acercarse a lo emocional, a lo afectivo. De esta manera los alumnos pueden enmarcar sus experiencias personales dentro de los acontecimientos de la clase, es decir dentro de determinado entorno y contexto social, y confeccionar diferentes tipos de proyectos. Desde videos hasta narrativas orales.

El papel del profesor es sumamente importante para Harris, de hecho, propone una serie de pasos e instrucciones para implementar la narrativa mezclada en las aulas de clase. Así pues, la explicación del docente resulta fundamental pues será quien desarrollará y explicará los conceptos bajo los cuales los estudiantes construirán la narración. Igualmente, determinará que contenido es importante debe tenerse en cuenta y cuál puede descartarse, pues una sobresaturación de información no es nunca recomendable.

¹⁸ Traducción de: “remind people of how the fit into their culture and connect to others culture. One person’s story becomes another person’s story with subtle differences”. Rénard B. Harris, «Blending Narratives: A Storytelling Strategy for Social Studies», *The Social Studies* 98, n.º 3 (1 de mayo de 2007): 11, <https://doi.org/10.3200/TSSS.98.3.111-116>.

Sentadas las bases, los estudiantes en conjunción con el profesor irán creando la narración. Para ello realizarán una lluvia de ideas y una serie de procesos como mapas y marcos conceptuales que permitirán entremezclar su experiencia personal con los contenidos de la clase, que desembocará en la creación de historias orales.

Si bien, el artículo se centra en una serie de pasos sobre cómo deben tejerse narrativas para que el estudiante se aproxime a problemas socio históricos. Resalta la caracterización del ser humano como seres que por naturaleza narran y crean desde su imaginación la forma en compartir sus experiencias. Este tipo de estrategias son fundamentales para pasar de una educación memorística a una constructivista. “Las estrategias narrativas de aprendizaje combinado conectan la vida de los estudiantes al contenido de estudios sociales, una herramienta proveedora y empoderadora que permite a los estudiantes apropiarse de esa conexión.”¹⁹

Finalmente me gustaría hacer una breve mención de un estudio que por medio de mapear el territorio buscó atraer a los estudiantes al contexto socio histórico al que pertenecen. Digo breve, porque en el capítulo tres se dedicarán algunos párrafos a esta investigación. Fue desarrollado por Kathayne Mitchell y Sarah Elwood quienes se preguntan ¿Cómo aplicar la geografía para interpretar el pasado? Parten de que los eventos históricos tienen lugar en contextos geográficos y son motivados por seres humanos que hacen parte de un espacio. Buscar interrelacionar dos conceptos, espacio y tiempo, y dos disciplinas, geografía e historia.

Para llevar a cabo este proyecto se apoyan en la revolución digital, especialmente en las nuevas tecnologías de geo visualización, sin embargo, no mencionan el concepto de narrativa digital. El objetivo principal buscará responder la siguiente pregunta ¿Cómo procesos de aprendizaje en historia pueden despertar conciencia cívica y compromiso público? El trabajo fue realizado en un colegio femenino en un distrito de bajos recursos económicos en Seattle, Estados Unidos. Se buscaba que las estudiantes tuvieran un acercamiento a la historia por

¹⁹Traducción de: “The blending narratives strategy connects students’ lives to the social studies content, providing and empowering tool to allow students to take ownership of that connection”. Harris, 114.

medio de problemáticas sociales que las afectaran directamente como el racismo y la inmigración.

Fue una investigación participativa donde las autoras guiaron el proceso que se componía de dos partes, el trabajo digital y el trabajo de campo. El trabajo de campo buscaba ubicar las problemáticas que trataban las niñas y las ponía como investigadoras y no como receptoras de información. Eran ellas quienes construían y comprendían su historia, que por supuesto las atañía directamente. Por medio de investigación en grupos, entrevistas, discusión, crítica y análisis llegaban a resultados que eran plasmados en una plataforma digital similar a google maps que permitía localizar elementos mediante líneas, imágenes y videos.

De esta manera por medio del proyecto se logran conectar la geografía y la historia. Pero la relación entre estos dos objetos resulto muy fructífera, debido a que permitió que las estudiantes comprendieran y conocieran el contexto social donde viven y se relacionan generando en ellas bases para la acción democrática y la ciudadanía. Así pues, una pregunta que deberíamos hacernos a la hora de realizar proyectos que busquen enseñar historia y geografía es ¿Cómo nuestra identificación con espacio afecta nuestro entendimiento de estos?

Finalmente, las autoras hacen la siguiente reflexión “La investigación documentada aquí indica cómo aumenta el conocimiento y la conciencia acerca de lugares locales que pueden servir de base para el desarrollo del compromiso de la gente joven para formar una acción democrática.”²⁰. Este tipo de aproximaciones al contexto social son fundamentales para el desarrollo de una democracia contemporánea. Sin lugar a dudas, para este tipo de educación la memorización de fechas y héroes no es suficiente. Por el contrario, emerge la necesidad de la participación activa de los estudiantes.

En conclusión, esta investigación permitió observar la importancia del estudiante como agente constructivo de la historia y con ello de una sociedad democrática. El análisis, el cuestionamiento y la crítica son fundamentales tanto en la comprensión del pasado como en

²⁰ Traducción de: “The research documented here indicates how increased knowledge and awareness about local places can serve as basis for development of young people’s commitment to some form of democratic action” Katharyne Mitchell y Sarah Elwood, «Engaging Students through Mapping Local History», *Journal of Geography* 111, n.º 4 (1 de julio de 2012): 155, <https://doi.org/10.1080/00221341.2011.624189>.

la del presente. Asimismo, permitió entrever que el trabajo no se puede limitar a una serie de herramientas digitales; por el contrario, estas ventajas tecnológicas tienen que fundirse y ser interdependientes con el trabajo de campo presencial y el intercambio de ideas entre los grupos de estudio.

La utilización cartográfica pasa más por el quehacer de la disciplina que por la revisión de fuentes primarias. En ese sentido, hay un campo muy amplio para ser trabajado e investigado. Precisamente en ese vacío es donde parte la presente investigación. En explorar el potencial que tienen las fuentes cartográficas históricas para la relación no solo de la historia y la geografía sino en la confección de valores democráticos y críticos. Aprovechando los avances tecnológicos, se pueden plasmar en narrativas digitales que exhiben el pensamiento de los estudiantes mientras desarrollan competencias en pensamiento histórico.

Objetivo principal:

Analizar la interacción entre los procesos de enseñanza de la historia y las narrativas digitales basadas en fuentes cartográficas y su contribución a la construcción de pensamiento histórico entre los estudiantes de educación básica y media.

- **Objetivos específicos:**
 - Reflexionar sobre los procesos de enseñanza de la historia y la aplicabilidad en Colombia
 - Analizar el rol de las fuentes cartográficas en los procesos de investigación y enseñanza de la historia.
 - Contribuir a la reflexión sobre el uso de narrativa digitales en los procesos de enseñanza de la historia.
 - Realizar una serie de recomendaciones para instituciones archivísticas con miras al establecimiento de procesos de enseñanza de la historia, enfocados a la construcción de pensamiento histórico en estudiantes de educación básica y media en Colombia, por medio de narrativas digitales basadas en fuentes cartográficas.

Diseño metodológico.

- **Enfoque y tipo de investigación**

La investigación busca desarrollar una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico a través de mapas históricos por medio de una narrativa digital, partiendo de las posibilidades encontradas en instituciones de archivo como el AGN. Razón por la cual es fundamental proponer un sustento teórico que permita relacionar dos problemas: el mundo digital y la enseñanza de la historia. Se manejará un enfoque cualitativo en donde la exploración, la descripción serán el fundamento para contribuir a la explicación de la problemática de la enseñanza en tiempos de virtualidad. Como menciona al autor Hugo Cerda en su libro *Elementos de la investigación*²¹ un diseño o investigación de tipo cualitativo, se caracteriza, entre otros, por los siguientes aspectos:

- La interpretación que se da a las cosas y fenómenos no pueden ser captados o expresados plenamente por la estadística o las matemáticas.
- Utiliza preferentemente la inferencia inductiva y el análisis diacrónico en los datos.
- Utiliza múltiples fuentes, métodos e investigadores para estudiar un solo problema o tema, los cuales convergen en torno a un punto central del estudio (principio de triangulación y convergencia).
- Centra el análisis en la descripción de los fenómenos y cosas observadas.

Propuesta metodológica

El proceso iniciará con una revisión bibliográfica posibilitada por la construcción de una estrategia de búsqueda para encontrar artículos científicos, libros y en general referencias de bases de datos como Scopus, Proquest, Ebscohost y Google Scholar. Para ello se utilizaron

²¹ Hugo Cerda, *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos* (Bogotá: Magisterio, 2011), 48.

operadores boléanos que sirvieron como punto de unión de las siguientes palabras clave: cartografía digital, narrativas digitales, pensamiento histórico y enseñanza de la historia.

Una vez recuperada la información se procederá a realizar la revisión, que servirá como corpus teórico y metodológico de la investigación. Paralelamente se realizarán acercamientos a narrativas y proyectos digitales creados en los últimos años relacionadas con cartografía digital para observar aportes y falencias a tratar en la investigación. De esta manera se construirá un proyecto dirigido a una institución concreta, el Archivo General de la Nación, donde se recomiende la elaboración de narrativas digitales para desarrollar competencias de pensamiento histórico por medio de fuentes históricas. Lo cual, se inscribe en las políticas de dinamización cultural de la archivística contemporánea.

Capítulo I

¿Se aprende historia memorizando?

En este capítulo se hace una breve reflexión sobre la enseñanza de la historia en el país, deteniéndose en las discusiones de la ley 1874 del 2017. La cual se enmarca en el proceso de paz que se venía desarrollando, para la fecha, con el actual partido político FARC. Posteriormente se desarrolla un análisis teórico sobre el pensamiento crítico como punto de partida de lo que será el concepto teórico fundamental de la investigación: el pensamiento histórico. Finalmente, se presenta una propuesta de enseñanza de la historia que tiene como eje, no la memorización de fechas y personajes; sino la construcción del pasado por parte de los estudiantes. Esta forma de aprendizaje no es más que aterrizar el pensamiento crítico en la forma de interpretar y comprender el pasado. En ese sentido se sentarán las bases teóricas de lo que se entiende por enseñanza del pensamiento histórico.

1.1 Consideraciones sobre la enseñanza de la historia en Colombia y la ley 1874 del 2017.

La enseñanza de la historia en Colombia durante la vida republicana del país ha tenido un sinnúmero de debates y matices, que están muy bien documentados y han permeado todas las esferas que componen la sociedad colombiana. No hay intención alguna en hacer un recuento por los principales hitos educativos y las pugnas alrededor de estos. Basta con decir que, la forma como los ciudadanos observan y comprenden el pasado es fundamental en los proyectos políticos y en las expectativas que tienen distintos sectores en la configuración del estado.

En esta investigación se parte de la idea que, es en la formación básica y secundaria donde se puede vislumbrar con más claridad el proyecto político de los estados y si estos tienen intereses o no en enseñar sobre su pasado. Y si es así ¿Qué pasado enseñar? En los primeros años de formación es donde los futuros ciudadanos desarrollan competencias que les permitirán convivir y comprender el país en el que nacieron. Para ello, la comprensión del pasado y lo que se enseña sobre este es fundamental. De esta manera, se parte de la idea de que esta formación no puede entenderse como algo pasivo y neutro, sino en clave de intención.

Como punto de partida, es necesario desarrollar una contextualización que permita comprender lo que la ley 1874 del 2017 significó y significa en la enseñanza de la historia de Colombia. Quizá, una afirmación que puede resultar sorprendente para un observador externo es que, cuando se empezó a gestar la ley se hacía hincapié en la necesidad de que la historia se dictase de manera obligatoria en los colegios. ¿Acaso en Colombia no se enseñaba historia?

Si, por supuesto que se hacía. Para todo estado-nación contemporáneo el componente de enseñanza histórica es fundamental para las aspiraciones de conformarse. Antes de 1994 la materia se enseñaba de manera autónoma en los colegios, sin embargo, en ese año durante el gobierno del presidente Cesar Gaviria se decide eliminar la cátedra de historia y unificarla con la de ciencias sociales.²² Desde ese entonces, ni los estudiantes de primaria ni bachillerato estudiaron una materia dedicada exclusivamente a los procesos históricos. Por el contrario se dictaba en conjunción con materias como geografía²³, democracia, constitución política, entre otras.

A partir de esta discusión, es importante identificar que la centralidad del debate no debe ir hacia la cantidad de horas que se enseña historia. O si ésta, es independiente o hace parte de un conjunto de materias con determinado enfoque. Lo que marca la diferencia es exclusivo de lo que se enseña, de qué se entiende por enseñanza de la historia. No voy a reducir los problemas del país, ni su evidente fracaso a lo largo de doscientos años a una desafortunada enseñanza de las ciencias humanas, en este caso de la historia. Sin embargo, es claro que la educación ha desempeñado y lo seguirá haciendo, un papel fundamental en la construcción de “nación”.

El problema radica en que, se ha buscado memorizar un discurso, que tiende a engrandecer los hitos históricos del país y sus “héroes”, despreocupándose por lo que realmente importa: comprender, pensar y cuestionar. Desde hace tres siglos el problema de la memorización en

²² Semana, ¡Vuelve la historia a los colegios!, issued 29 de diciembre de 2017, <https://www.semana.com/educacion/articulo/presidente-firma-decreto-clase-de-historia/552097/>.

²³ A lo largo de la presente investigación se hará evidente que las fronteras entre la historia y la geografía resultan supremamente difusas. Más aun, porque lo que se plantea es una narrativa digital basada en mapas históricos. Desde este momento se hace una invitación a replantear la relación de la historia y la geografía, el tiempo y el espacio; que aun hoy día, incluso en las universidades, están separadas, a pesar de ser profundamente interdependientes.

la educación se venía abordando. El pedagogo suizo Johann Pestalozzi (1746-1827) sostenía que era necesario acabar con esta práctica debido a que “el objetivo de ese tipo de educación era formar ciudadanos dóciles que, en la adultez, obedecerían a la autoridad sin hacer preguntas”²⁴. Han pasado unos cuantos siglos y la problemática del cómo se enseña sigue mas vigente que nunca.

La ley 1874 de 2017 de enseñanza de la historia se enmarca en la problemática esbozada anteriormente. No solo porque restablece la enseñanza obligatoria de la historia en educación básica y media; sino porque ofrece una oportunidad para problematizar lo que significa enseñar la historia significa para un país como Colombia. Además, se erige en un momento muy particular del país: la firma de los acuerdos de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC.

Si bien, los acuerdos no implicaron la erradicación de la violencia armada en Colombia, incluso conllevaron al recrudecimiento de esta en algunas zonas del territorio, permitieron plantearse una construcción diferente de país. En la actualidad, la implementación de los acuerdos no ha contado con la voluntad política del gobierno²⁵. Prueba de ello es la cantidad de miembros del actual partido FARC, antiguos militantes de la guerrilla, asesinados; por no mencionar la violencia hacia líderes sociales.

Ante un panorama desolador, de recrudecimiento de la violencia que no ha abandonado estas tierras desde su fundación como país, es cuando más se hace necesaria la enseñanza de la historia, pero no como una herramienta memorística sino con el fin de enseñar a pensar, a comprender y analizar el pasado. Una educación que sea diferente a la que han recibido los

²⁴ Martha Craven Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (Katz Editores, 2010), 88.

²⁵ El gobierno de Iván Duque se ha caracterizado por una oposición férrea a los acuerdos de paz con la otrora FARC. Eso sí, de puertas para dentro, porque la visión que quiere dar a organismos internacionales es totalmente diferente.

En un futuro será interesante observar cómo se implementa la ley de enseñanza de la historia por parte de un gobierno que se opone al proceso de paz. Teniendo en cuenta que dicha ley fue aprobada en un gobierno que llevó a cabo el proceso. ¿Cambia en algo la visión del pasado? No se debe olvidar que, la enseñanza de la historia es un escenario de disputa y de formas de ver el pasado y repensar el futuro.

Para más información respecto a la implementación sería pertinente observar el artículo de Nicholas Casey. Si bien fue escrito en el 2019, la situación no ha cambiado sustancialmente. Nicholas Casey, «Las fallas que ponen en riesgo el acuerdo de paz en Colombia (Published 2019)», *The New York Times*, 17 de mayo de 2019, sec. en Español, <https://www.nytimes.com/es/2019/05/17/espanol/america-latina/colombia-paz-farc-duque.html>.

colombianos en las últimas décadas. En este sentido, la ley de enseñanza de la historia plantea en sus bases una perspectiva diferente.

1.2 La ley 1874 de enseñanza la historia y el pensamiento crítico.

La ley 1874 tiene tres pilares:

- a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana; b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial; c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.²⁶

Uno de los conceptos más relevantes de esta ley es el pensamiento crítico, pues desde este se construye la formación de la identidad nacional²⁷ y de memoria histórica. Está acompañado del verbo desarrollar, lo cual implica la necesidad de llevar a cabo un proceso para su aprehensión, es decir se le puede considerar como una competencia. Las competencias deben confeccionarse, y para ello es necesario un proceso de aprendizaje. En esta investigación se sostiene que el pensamiento crítico e histórico están íntimamente relacionados y son interdependientes.

Antes de entrar de lleno a la discusión teórica, es necesario problematizar el concepto de memoria. La disputa entre memoria e historia, como conceptos que ayudan a entender el pasado, se han acrecentado desde el siglo XX. Una diferencia palpable entre ambos conceptos es que la historia reclama cierta objetividad; mientras que, la memoria se sustenta en la emocionalidad y afectividad que tiene una colectividad con el pasado. En unas bellas palabras Nora marca la diferencia entre ambos conceptos: “La historia, como operación

²⁶ (Ley N. 1874, 2017)

²⁷ Hablar de formación de identidad nacional resulta problemático. Evidentemente es una expresión que respalda la puesta en marcha del proyecto político decimonónico del estado-nacional. No obstante, en la ley no se especifica lo que se entiende por identidad nacional ¿Significa lo mismo el concepto de identidad nacional para distintos partidos políticos o sectores de la sociedad colombiana? ¿Se ha logrado establecer en doscientos años de vida republicana algo que nos identifique como colombianos?

En lo personal, este punto no debe pasar desapercibido. En la ley se asocia identidad nacional con diversidad étnica. ¿Siempre ha sido así? ¿Qué implicaciones tiene una educación basada en la diversidad étnica?

intelectual y laica, utiliza análisis y discurso crítico. La memoria instala el recuerdo en lo sagrado la historia lo desaloja, siempre procesa.”²⁸

Puede ayudar a aclarar la diferencia entre estos dos conceptos las apreciaciones de Jesús Gómez y Sebastián y Jorge Molina:

“Si bien la memoria histórica es un constructo social del pasado, basado en la interacción entre los individuos con los grupos a los cuales se adhieren la conciencia histórica opera parcialmente de forma reflexiva y consciente, y está relacionada con la interpretación del tiempo por parte de un sujeto en base a acontecimientos anteriores.”²⁹

Nos enfrentamos a dos formas de comprender el pasado. Para el presente trabajo me inclino hacia el concepto de conciencia histórica. Lo cual no implica un rechazo al de memoria. Considero que el pensamiento histórico tiene la posibilidad de desarrollar una crítica a conceptos e ideas que estén muy arraigadas a una colectividad, es decir a componentes de la memoria histórica. Este concepto brinda la oportunidad de hacer un trabajo reflexivo sobre el pasado y el presente. Mientras que, la memoria histórica guarda un compromiso más fuerte con la intencionalidad de los grupos.

Ahora bien, el pensamiento crítico es un elemento fundamental para las democracias contemporáneas, pues permite que éstas tengan un “correcto funcionamiento”. Más que una habilidad es una aptitud que debe ser desarrollada y posibilita: según Nussbaum³⁰

- Reflexionar acerca de las cuestiones políticas que envuelven a la nación, pensada como un todo y no como una configuración perteneciente a unos pocos.
- Reconocer los derechos de los otros ciudadanos del país sin importar su raza, religión o género.
- Emitir juicios sobre quienes gobiernan

Pero el pensamiento crítico no sólo se debe pensar en clave de construcción de nación y de ciudadanía. Y en este aspecto la conceptualización de Nussbaum se queda corta. Cuando una

²⁸ Pierre Nora, *Pierre Nora en Les lieux de mémoire* (Montevideo: Ediciones Trilce, 2008), 21.

²⁹ Jesús Gómez, Jorge Ortuño Molina, y Sebastián Molina Puche, «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI», *Revista Tempo e Argumento* 06, n.º 11 (30 de abril de 2014): 19, <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>.

³⁰ Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, 48-49.

persona desarrolla competencias matemático-lógicas en su formación básica no lo hace, necesariamente, porque en un futuro va a estudiar física subatómica. Más bien se entiende que el aprendizaje de estas competencias brinda insumos básicos para que la persona se vuelva competente en la sociedad donde vive, en el día a día.

Al plantear el pensamiento crítico como una competencia, no solo se advierte su importancia a la hora de abordar conceptos abstractos como el de nación. Este tipo de análisis es resultado de un proceso en el que el estudiante, al igual que en matemáticas, inicia un recorrido que va de lo más sencillo a lo más complejo. Y las matemáticas no dejan de ser matemáticas así sea aritmética o cálculo diferencial lo que se estudia. Como tampoco deja de ser pensamiento crítico la evaluación de problemáticas sociales muy profundas, o la resolución de un problema cotidiano, que sólo afecte al individuo.

Es claro que en la investigación el pensamiento crítico se enfoca en niveles más abstractos y más complejos. Pero, es necesario esclarecer que su conformación inicia desde niveles muy básicos tal como sostienen Mackay y demás: “La persona al tener la habilidad de analizar, valorar, deducir, interpretar, hace que este pueda estar preparado para enfrentar cualquier cambio que se le presente”³¹. Así, sin los instrumentos básicos resumidos en los verbos propuestos anteriormente, no es posible escalar a niveles más abstractos y complejos. El problema es que una educación basada en memorización y no en cuestionamientos, impide una preparación para que el individuo se desenvuelva en su entorno. En consecuencia, la formación de pensamiento crítico no debe empezar ni en el bachillerato, ni en la universidad sino en los niveles básicos de educación, desde el colegio.

El colegio, compuesto por educación básica y media, es el espacio donde se debe construir paulatina y escalonadamente competencias en pensamiento crítico. Para Nussbaum, la institución es fundamental, entre otras cosas, porque permite desarrollar la capacidad de empatía por el otro, Allí, es plausible desarrollar capacidad como la empatía por lo diferente, por quienes pueden ser vistos como diferentes debido a su religión, raza o sexo. Enseñando contenidos sobre culturas que no sean la propia y fomentando el sentido de

³¹ Rubén Mackay Castro et al., «El pensamiento crítico aplicado a la investigación», *Revista Universidad y Sociedad* 10, n.º 1 (marzo de 2018): 340.

responsabilidad frente a los demás. Pero más importante, generando en cada individuo agencia.

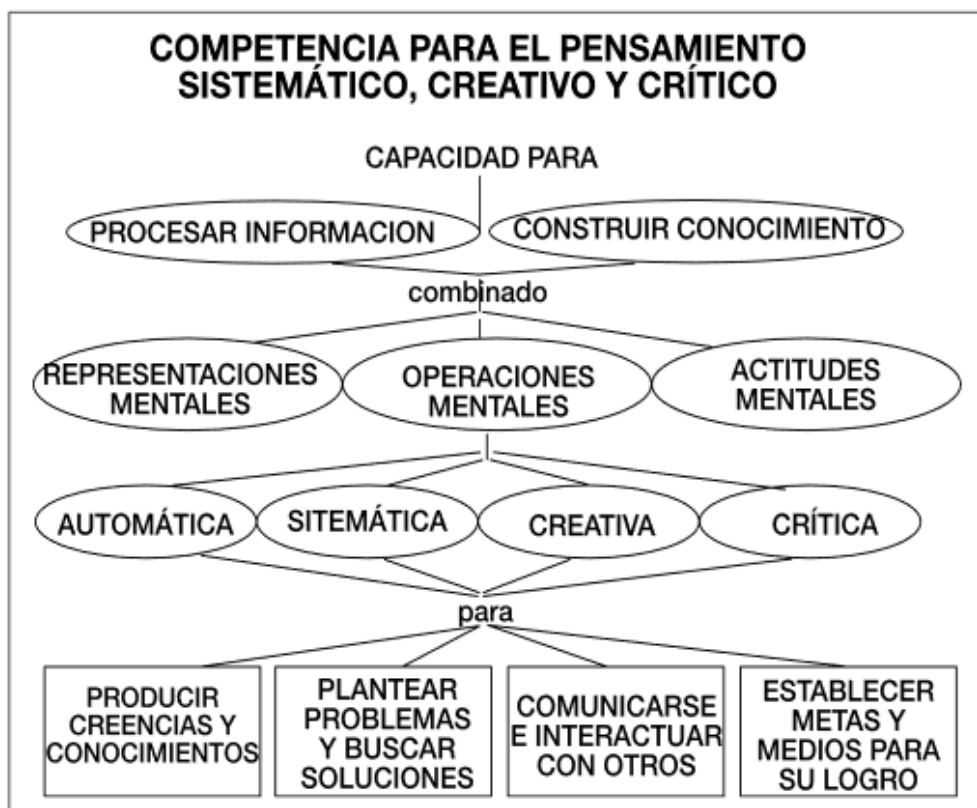
Si bien en el colegio se lleva a cabo el aprendizaje y enseñanza de competencias, lógicas, filosóficas, crítica entre otras, no debe ser visto como un lugar donde los padres pueden “librarse” de las responsabilidades formativas de sus hijos durante su crecimiento, pues parte de estas, por no decir su mayoría se llevan a cabo dentro de la familia. “Sin embargo, la escuela puede reforzar o socavar aquello que haya logrado la familia, sea bueno o malo, y también puede configurar esa cultura de pares”³². Así, la educación en pensamiento crítico se torna más complejo en tanto que, son múltiples instituciones y factores las que posibilitan una enseñanza pertinente de este.

En resumen, teorizar sobre el pensamiento crítico resulta muy complejo debido a la gran cantidad de matices que presenta. Sin embargo, es claro que su introducción en la enseñanza posibilitaría la emergencia de una serie de procesos cognitivos, de suma utilidad en la construcción de ciudadanos que cuestionen, critiquen, análisis y propongan soluciones a las diferentes problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales en que se desenvuelven en su cotidianidad.

Para finalizar este apartado me gustaría presentar un esquema desarrollado por Ángel Villarini quien analiza los fundamentos y estructura del pensamiento crítico. Resalto del esquema la definición de pensamiento crítico como una capacidad para procesar información y construir conocimiento, posibilitado por operaciones mentales, que por supuesto se deben construir. Específicamente, la operación creativa y crítica serán fundamentales para la presente investigación, como veremos en páginas posteriores.

³² Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, 73.

Figura 1 Características del pensamiento crítico ³³



1.3 El Foro Educativo Nacional y su relación con la ley 1874.

El problema del pensamiento crítico no es ajeno a las discusiones sobre educación en Colombia. Prueba de ello son las Memorias del Foro Educativo Nacional de Colombia, en adelante FEN, realizado en el año 2019 que tenía como objetivo fundamental generar espacios para el intercambio de ideas y reflexiones con ocasión del Bicentenario de la Independencia “con el fin de promover el fortalecimiento del pensamiento crítico y el pensamiento histórico, así como el desarrollo de las competencias socioemocionales, ciudadanas y científico-sociales”³⁴. Por supuesto, se buscó intercambiar experiencias entre

³³ Ángel R. Villarini Jusino, «Teoría y pedagogía del pensamiento crítico», PORFIRIO GARCÍA FERNÁNDEZ, 2003, 37.

³⁴ Ministerio de Educación Nacional, «Documento orientador Foro Educativo Nacional.», 2019, 6.

diferentes actores e instituciones educativas en la enseñanza y aprendizaje de la historia, enmarcadas en el reconocimiento de la diversidad cultural del país y en pro de la construcción de memoria histórica.

El FEN se encuentra íntimamente relacionado con la ley 1874 del 2017, prueba de ellos es la relación entre los objetivos expuestos con antelación y el numeral b del primer artículo de la ley donde se manifiesta la necesidad de “b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial”. Así pues, el pensamiento histórico contribuye a la formación de pensamiento crítico, como el mismo Ministerio de Educación colombiano sostiene en una guía de antecedentes a la ley 1874 del 2017, donde se define el pensamiento histórico como: “el conjunto de procesos cognitivos y desarrollo de actitudes y habilidades orientadas para que los estudiantes piensen sobre el devenir de las sociedades para entender y reflexionar críticamente el presente, (...) y desarrollar habilidades que contribuyan a la formación del pensamiento crítico.”³⁵

En las memorias del FEN, se sintetiza las reflexiones entre varios especialistas que por medio de diferentes conversatorios tocaron temas relacionados con la enseñanza de la historia y su papel en la construcción de ciudadanía y democracia³⁶. En el conservatorio número 1, en el que se discutió sobre el papel de la historia, la ética y la ciudadanía en el desarrollo de pensamiento crítico y memoria histórica, la historiadora Margarita Garrido señala que “la enseñanza de la historia es muy importante ya que sin ella es imposible concebir la agencia humana y el sentido de sujeto histórico”³⁷. Dando a entender que la agencia implica un proceso de reflexión crítico y sistemático y no un hecho de memorización.

En el mismo conversatorio la docente Diana Fique tocó un punto fundamental para la enseñanza de la historia. Comentaba la creciente concientización por parte del profesorado en la necesidad de articular las prácticas, metodologías y didácticas educativas de las nuevas políticas educativas con el contexto de los estudiantes. De esta manera “superar el enfoque

³⁵ Ministerio de Educación Nacional, «Bicentenario: Historia, ética y ciudadanía en Colombia.», 2019, 7.

³⁶ Se debe resaltar que el foro se tituló “Historia, ética, ciudadanía en Colombia: la historia de nuestra diversidad”, nombre que está íntimamente relacionado con la ley 1874 donde la historia se presenta en un modelo interdependiente a la ética y la ciudadanía.

³⁷ Ministerio de Educación Nacional, «Memorias Foro Educativo Nacional», 2019, 16.

memorístico y contemplar el desarrollo de habilidad de pensamiento crítico y de competencias socioemocionales de los estudiantes, vinculados en los espacios de formación las realidades de los territorios”³⁸. Así pues, se lograría una identificación del estudiante como ciudadano, que entiende y se cree capaz de actuar en su entorno social con miras a solucionar problemáticas que lo atañen.

En el conversatorio 3 que versaba sobre la educación superior y el impacto de ésta en el ejercicio de la democracia, el historiador Jorge Orlando Melo pone sobre la mesa la importancia del pensamiento crítico a la hora de evaluar y escoger información y juzgar de manera adecuada las noticias que se reciben en las redes sociales. Sostiene que, la base de la enseñanza de la historia en la universidad son las herramientas metodológicas basadas en las críticas de fuentes que adquiere el historiador. Advierte, sin embargo, que estos elementos deben hacer parte del sistema educativo general.

Lo que se observa en los conversatorios es la importancia de la historia para comprender las problemáticas de los distintos grupos sociales y colectividades y, por consiguiente, nacionales. La educación en historia debe estar dirigida a hacer partícipes a los estudiantes, que se vean como ciudadanos y que tengan presente que sus acciones son determinantes en los territorios donde habitan. En el conversatorio 5 sobre construcción de ciudadanos globales, el historiador Darío Campos complejiza el concepto de ciudadanía, pues le añade el término de global que “implica identificarse como seres humanos, pero asumiendo la diferencia. Asimismo, está relacionada con compartir problemas y preocupaciones con otras comunidades y buscar de manera conjunta las posibles soluciones”³⁹

Finalmente se toca un punto muy importante que está relacionado con el cambio tecnológico. Su irrupción implica una influencia notable en las formas de enseñanza de cualquier área del conocimiento. Prueba de ello es la sección dedicada en el foro a las nuevas alternativas pedagógicas para conmemorar el Bicentenario. Donde, si bien se observa la persistencia de pedagogías que siguen fundamentándose en la presencialidad, emerge la importancia del material audiovisual y de videojuegos.

³⁸ Ministerio de Educación Nacional, 18.

³⁹ Ministerio de Educación Nacional, 38.

Ante este panorama resulta necesario articular la tecnología en las metodologías y didácticas de la enseñanza, no sólo de la historia, sino de las principales áreas del conocimiento. Teniendo muy presente que son un soporte a los procesos presenciales que conforman la educación. Esto es muy claro, la educación presencial no puede remplazarse por la virtualidad, la interacción social es fundamental. Ahora, todo el contexto de las metodologías y formas de aprendizaje se deberían insertar en enseñar al estudiante que son agentes para cambiar el mundo y no simples receptores de información.

Si bien en el foro se manifestaron preocupaciones sobre cómo se ha entendido el bicentenario a partir de ambientes alternos, metodologías de enseñanza, ciudadanía y ética; el papel de la enseñanza de la historia no es tangencial. Esclareció los debates que alrededor de esta temática, central en la investigación, se vienen llevando en el país. Una reflexión resulta importante y es precisamente que en la intersección entre nuevas tecnologías y enseñanza de la historia “se debe superar el enfoque memorístico y contemplar el desarrollo de habilidad de pensamiento crítico y de competencias socioemocionales de los estudiantes”⁴⁰

Al final de las memorias del FEN se encuentran una serie de recomendaciones, donde se pone de manifiesto la importancia de la educación para el desarrollo de un pensamiento histórico y crítico, que esté al servicio de la democracia y de una ciudadanía pluriétnica y diversa. Las recomendaciones fueron construidas por las distintas comunidades educativas, desde educación básica hasta educación superior, que participaron en el foro. A continuación, expondré algunos aspectos que son relevantes para la presente investigación.

Con respecto a la historia, la ciudadanía y la ética, resulta interesante la propuesta encaminada a relacionar a las familias en espacios pedagógicos para que guíen el proceso de aprendizaje de estos tres conceptos. De igual forma, la vinculación de la escuela y las familias a las organizaciones comunales y barriales resulta de vital importancia para acercar a los estudiantes al contexto del cual hacen parte. Hacer sentir participe al estudiante de su contexto fomentaría el rol activo de este en los procesos de construcción del conocimiento histórico, ciudadano y ético.

⁴⁰ Ministerio de Educación Nacional, 18.

En las recomendaciones sobre las didácticas sociales se observa la necesidad de una educación interdisciplinar, en la cual más que memorizar se debe cuestionar y construir. Irrumpe el elemento tecnológico y en ese sentido, se hace un llamado a la actualización de los equipos de cómputo en las instalaciones educativas y la instalación de una buena conexión a internet. Más allá del mejoramiento técnico, se sugiere crear ambientes virtuales de aprendizajes para la ciudadanía, la historia y la ética, que permitan desarrollar competencias en pensamiento crítico. Lo anterior incluye capacitaciones y actualizaciones en el manejo de las TIC, tanto en el ámbito técnico como en las potencialidades educativas.

En conclusión, en las memorias del FEN se observa la interrelación y consonancia que existe con la ley 1874 del 2017. Se plantea una forma de enseñanza de la historia en estrecha sintonía con la ciudadanía y la democracia. Para ello, la formación debe pasar de un modelo conductista a uno constructivista, donde los estudiantes se entiendan como agentes activos en la construcción de país. Permitiendo la confección de responsabilidad como ciudadanos activos que puedan transformar las realidades sociales y en donde “para fortalecer el sentido de pertenencia hacia nuestro país, es fundamental que los estudiantes conozcan y entiendan la historia de Colombia”⁴¹.

1.4 El pensamiento histórico.

Parece claro que el enfoque teórico y las intenciones sobre la enseñanza de la historia que se vislumbraron en el Foro Educativo Nacional y en la ley 1874, permiten concluir que el objetivo de la enseñanza obligatoria en los colegios está atravesado por un enfoque constructivo con miras a la configuración de un pensamiento crítico e histórico en los estudiantes. Lo cual se hace evidente en la interrelación con la ética y la ciudadanía.

Las competencias en pensamiento histórico tienen que ser construidas por el estudiante, de la misma manera como se desarrollan competencias en filosofía, lógica o pensamiento biológico. Así pues, la construcción de pensamiento histórico es la finalidad y objetivo de la enseñanza de la historia, para ello se crean instrumentos de análisis, comprensión e

⁴¹ Ministerio de Educación Nacional, 91.

interpretación que buscan la representación propia del pasado, construyendo un pensamiento crítico y una ciudadanía democrática.⁴²

Cuando un estado propone sus políticas educativas es muy difícil que entre ellas se halle un incentivo para que se haga una crítica hacia sí mismo. En este punto, se encuentra a una tensión muy fuerte, parecida a la que se mencionó respecto a la memoria y a la historia, pero enfocada en la construcción de país e identidad y pensamiento histórico. Y es que, si aplicamos esta competencia a los principales hitos fundadores del estado nacional, estos serían derruidos rápidamente. Para Carretero “el objetivo más importante de cualquier nación es el de mantener la identidad nacional de sus habitantes. Pero, en cambio, la comprensión del pasado histórico de una nación de una manera disciplinaria implica numerosos y dramáticos cambios conceptuales”⁴³.

Nos enfrentamos a una tensión que no puede desaparecer y que emerge como consecuencia de enseñar historia con miras a formar pensamiento histórico. Ser conscientes de este tipo de problemas y tensiones es precisamente uno de los objetivos de un aprendizaje histórico constructivo. Así, el “simple” hecho de problematizar verdades e hitos, así no se encuentre una solución, es todo un logro, que una educación basada en la memorización no puede alcanzar.

El siguiente cuadro sintetiza de manera muy acertada la tensión anteriormente expuesta, poniendo nombres a dos formas de concebir el estudio del concepto de nación. De este modo, la enseñanza de la historia puede tender hacia un enfoque o hacia el otro. El romántico, constituye la educación tradicional que da por sentado un pasado objetivo y natural; en el cual se da primacía a la memorización de los grandes hitos históricos. Por otro lado, el enfoque disciplinario permite generar una mirada crítica a la nación, pues parte de que es un constructo social e histórico. Claramente, en esta investigación se prima este último enfoque

⁴² En cuanto a este respecto, Antoni Santisteban construye una relación entre pensamiento histórico y democracia que no es muy bien tratada. De hecho, no se ofrece al lector una definición de lo que entiende por ciudadanía democrática. Estas afirmaciones se podrían prestar para anacronismos y confusiones. Por ejemplo, podrían hacer creer que los griegos al fundar la democracia habían construido igualmente competencias en pensamiento histórico. Esa relación que el autor plantea y da por sentada, debió ser abordada de manera más crítica e investigativa. Igualmente, no se encuentra una definición de lo que se entiende por historia.

⁴³ Mario Carretero et al., «La Construcción del conocimiento histórico», *Propuesta Educativa*, n.º 39 (2013): 14.

debido a que, ofrece la posibilidad de entender la enseñanza de la historia como una actividad constructiva que genera un tipo de pensamiento capaz de reformular verdades aparentemente inmutables.

Tabla 1 Enfoque romántico y disciplinario en la construcción de conocimiento histórico⁴⁴

Enfoque Romántico	Enfoque Disciplinario
La nación es una realidad natural	La nación es producto de una construcción social e histórica.
La nación es una entidad inmutable	La nación es una entidad cambiante.
La nación tiene un origen antiguo que está situado, a menudo, en la antigüedad.	El surgimiento de las naciones se produjo a mediados del siglo XIX.
Una nación se fundamenta en componentes territoriales, culturales e históricos pre-modernos que poseen un carácter atemporal e inmutable.	Una nación se fundamenta en componentes modernos: políticos y económicos.
La identidad nacional es una entidad natural, transmitida a través de un pasado remoto.	La identidad nacional es una entidad construida a mediados del siglo XIX.
La Nación crea el Estado.	El Estado crea la Nación.

Manifestando esta problemática, es plausible sostener que históricamente la enseñanza de la historia se ha basado en datos, fechas y afirmaciones, que en última instancia no generan motivaciones de interpretación y representación por parte de los estudiantes del colegio. Por lo tanto, hay que pasar de un aprendizaje “conductista” a uno basado en la comprensión de las interacciones y los cambios sociales, donde en vez de afirmar se busque cuestionar, construir. “Así, una forma de acercarse a este conocimiento es una perspectiva sistémica donde, por ejemplo, se incorporen diferentes escalas de observación, perspectivas locales y globales, donde se combinen elementos estáticos y dinámicos, de cambio y continuidad”⁴⁵

⁴⁴ Mario Carretero et al., «La Construcción del conocimiento histórico», *Propuesta Educativa*, n.º 39 (2013): 15.

⁴⁵ Antoni Santisteban Fernández, «La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico», *Clío & Asociados. La historia enseñada*, n.º 14 (17 de febrero de 2010): 37, <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>.

Para llevar a cabo una enseñanza de la historia diferente, el modelo conceptual realizado por Antoni Fernández resulta primordial. Es un modelo que permite la creación de pensamiento histórico, en pro de la búsqueda de una enseñanza histórica emancipadora, en el sentido de estar al servicio de la sociedad. Alejada de los métodos y la epistemología de la historiografía clásica que no permite aprehender la historia por parte de los estudiantes. Este modelo conceptual requiere de cuatro instrumentos que buscarán más que una acumulación de datos, generar una comprensión de la historia paulatinamente. Confeccionando paralelamente conceptos de temporalidad humana (pasado, presente y futuro) que no dejan de revestir cierta complejidad.

El primer eje del modelo conceptual es la conciencia histórica temporal, que permite al estudiante establecer relaciones entre pasado, presente y futuro. Para ello, es necesario construir la percepción de otros tiempos como diferentes. De esta manera, observar los cambios y las continuidades entre periodos históricos y ¿por qué no? reflexionar sobre la cotidianidad en la que están inmersos los estudiantes. La conciencia histórica se centrará entonces, en valorar cambios y continuidades en el tiempo para poder comprender el pasado y generar la posibilidad de pensar en el futuro.

Antes de pasar al segundo componente propuesto por Santisteban y que servirá de guía para la propuesta. Es pertinente reflexionar sobre el concepto de conciencia histórica. Un concepto trabajado por la historiografía alemana del siglo XX. Historiadores como Kocka, Wehler, Wolfgang, Mommsen y Rüsen apostaron “por hacer una historia emancipadora, que ayude a los ciudadanos a derribar la niebla de las leyendas arraigadas por medio de la crítica ideológica y deshacer los errores típicos”⁴⁶. Se buscaba poner de manifiesto las consecuencias y costos sociales de las decisiones que afectan a las sociedades. Pero también la capacidad de agencia que tiene el ser humano en el cambio social.

Lo anterior es la base de una historia con tintes sociales muy fuertes, que podría ser claramente un antecedente de lo que después se teorizaría como pensamiento crítico. De allí se desprende puntualmente el concepto de conciencia histórica “que se traduce en la valoración y apreciación que las sociedades tienen de su pasado y que condiciona su

⁴⁶ Wehler, 1988; citado en Gómez et al., 2014, p. 4.

actuación presente”⁴⁷. Así pues, el acercamiento al pasado y por ende la disciplina historia nos permite acercarnos a hechos de los cuales solo tenemos huellas y no presenciamos directamente.

El segundo componente hace referencia a las formas de representación históricas, aunque Fernández se limita a presentar la narrativa escrita, desestimando otras posibilidades narrativas que tengan que ver, por ejemplo, con representación gráfica o sonoras. Ahora bien, una vez aprehendido el valor del paso del tiempo es necesario plasmarlo de alguna manera. Por ello, la narración es vista como una herramienta de representación. Iniciando por la creación de cuentos como punto de partida para formas más complejas. Sin embargo, la narración reviste un problema, pues puede confundirse con la misma historia. Pero es precisamente, la entrada a este problema lo que puede acercar a los estudiantes al terreno de la construcción historiográfica y que accedan al carácter constructivo del pasado.

Con la creación de narrativas históricas entramos al tercer elemento del esquema conceptual: la imaginación histórica y el pensamiento crítico-creativo. Se debe insistir que la imaginación histórica no ofrece una imagen perfecta del pasado, esto no lo hace ni el trabajo historiográfico más completo y detallado. Lo que pretende es acercar a las personas al pasado por medio de la empatía, la comprensión y la contextualización.

Irrumpe un concepto muy interesante, casi basal en la formación de pensamiento crítico: la empatía. Definida como la capacidad de imaginar cómo era un tiempo pasado y comprender actitudes y motivaciones que en la actualidad no se entienden, pero eran comunes en tiempos de antaño. La comprensión histórica sustentada en la empatía desempeña un papel fundamental en la imaginación histórica y por lo tanto en el pensamiento histórico. Lo anterior debe acoplarse con la imposibilidad de una objetividad en el tratamiento del pasado y la imposibilidad de no realizar juicios sobre el pasado, pues gran parte de su interpretación se debe a nuestras vivencias e intereses.

Finalmente, la pieza faltante del esquema conceptual está enfocada a la interpretación de la historia a través de fuentes. Se necesita un tratamiento y acceso a documentos, confrontación de contextos históricos con interpretaciones diferentes. “ El uso de las fuentes históricas en

⁴⁷ Gómez, Ortuño Molina, y Molina Puche, 14.

la enseñanza de la historia no debe negar su complejidad, como tampoco debe limitarlo a elementos informativos, como si fueran construcciones epistemológicas de la historia”⁴⁸. Es primordial cuestionar e interactuar con las fuentes en vez de estudiarlas como si estas tuvieran la verdad de la historia, al mejor estilo positivista del siglo XIX. Emerge de nuevo el elemento de la interpretación que debe hacer el estudiante teniendo como premisa que las fuentes necesitan de alguien que las haga hablar. Un alguien que hace parte de un contexto social, político, económico y cultural

Es pertinente definir desde un primer momento lo que se entenderá como documento. Para ello, me basaré en el historiador francés Marc Bloch⁴⁹ quien, en sus escritos introductorios a los estudios históricos, a la postre compilados en un libro, por medio de una pregunta, clarifica un debate de décadas: “¿qué entendemos por documentos sino una huella, es decir, la marca que ha dejado un fenómeno, y que nuestros sentidos pueden percibir?”⁵⁰

El lector se preguntará ¿A qué se debe el énfasis en el modelo planteado por Santisteban? La respuesta es que, dentro de la revisión bibliográfica realizada, prestan especial atención al potencial constructivo que tienen las fuentes históricas y la posibilidad de crear empatía por medio de la imaginación histórica. Estos dos puntos, son esenciales en la conformación de lo que sería una propuesta digital diferente y que busque enseñar a pensar, más que a memorizar.

Otros modelos como el de Carretero y su equipo plantean cuestiones epistemológicas profundadas como el del concepto de nación y su influencia en la enseñanza de la historia. Sin embargo, proponen una solución enmarcada en las políticas educativas. Haciendo poco énfasis en las fuentes, que es un problema básico en lo que se ha planteado. Si bien, hacen

⁴⁸ Santisteban Fernández, «La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico», 50.

⁴⁹ Marc Bloch fue un historiador francés, fundador junto a Lucien Febvre en 1929 de los “Annales de Historia Social”, revista caracterizada por su oposición a los preceptos historiográficos decimonónicos. Con el paso de los años la revista se consolidaría como paradigma en la disciplina, conformando lo que en años posteriores y en la actualidad se conoce como Escuela histórica de los Annales. No hace falta profundizar en los pormenores de esta historia; basta decir que su consolidación representó un giro de 180 grados en la forma de comprender el pasado, por lo menos si nos atenemos al uso de fuentes. Se abrió un espacio variopinto en donde la historia política decimonónica empezó a ser reevaluada y se complementó, por supuesto pugnó, con nuevos aportes historiográficos. Producto de un sinfín de posibilidades a causa de nuevos objetos de estudio y nuevas piezas que ayudan a acercarnos al rompecabezas siempre inalcanzable que es la historia.

⁵⁰ Marc Bloch, *Introducción a la historia* (Fondo de Cultura Económica, 2011), 58.

un llamado por construir narrativas alejadas de lo simple y lo lineal, no logro encontrar un sostén teórico fuerte para este proyecto.

1.5 La enseñanza de la historia.

Las narrativas digitales basadas en fuentes históricas deberían tener presente dos ejes del modelo conceptual propuesto por Santisteban: la imaginación histórica como posibilidad de crear empatía y la interpretación a través de fuentes históricas. Precisamente, estos dos ejes son la base de este proyecto pues es por medio de la presentación de la cartografía histórica y el estudio documental que gira entorno a esta, que se pretende incentivar la creación de imaginación histórica y pensamiento crítico-creativo. De ninguna manera se deja de lado la conciencia histórica y la representación, pues los cuatro componentes del esquema conceptual son interdependientes. Así, la construcción de empatía histórica afecta la confección de una conciencia histórica y por tanto a la interpretación de contenidos, muy ligados al contexto social de los estudiantes.

La historia y el estudio del pasado son objetos que deberían ser comprendidos de una manera crítica y constructiva. Sin embargo, pedagogías conductistas y memorísticas han hecho de su aprendizaje algo tedioso y aburrido. Con los potenciales técnicos de la actualidad es fundamental buscar nuevas formas de aproximar a los estudiantes hacia la historia. La hipótesis es que los mapas ofrecen esta posibilidad, pues son textos que deben ser decodificados⁵¹ y en ese trasegar permiten comprender formas de entender el pasado que pueden no ser muy distantes, o sí, a nuestro presente.

Este esquema es orgánico en el sentido que se promueve una construcción en paralelo de los elementos o “habilidades” que conforman el pensamiento histórico. Más que buscar consolidar un discurso de construcción del estado nacional o una herramienta para hacer análisis de procesos sociales, se concibe la educación histórica, siguiendo a Gómez (2014) como una forma de generación del conocimiento por medio de un proceso creativo para interpretar fuentes del pasado y plasmarlas en una narrativa.

⁵¹ Sobre esta proposición se centrará el segundo capítulo.

Pero “el uso de fuentes o la capacidad de plantear problemas históricos en su complejidad no son capacidades naturales que se adquieren con la maduración psicológica, sino que son habilidades que se aprenden y que, por tanto, han de explicitarse en la enseñanza.”⁵². Con Gómez se complejiza el esquema propuesto anteriormente y el componente de conciencia histórica obtiene un papel, casi que primario, pues las habilidades que deben enseñarse tienen el fin último de correlacionar el pasado y el presente, que como ya se hizo mención fundamental cuando de conciencia histórica se habla.

Lo que es claro es que el estudio de las fuentes en los colegios es clave para llegar a desarrollar competencias en pensamiento histórico, pues a partir de su análisis el estudiante crea una narrativa sobre el pasado, es decir interpreta el pasado. Además, entiende que el pasado se construye por medio de evidencias y que no es un objeto dado e inalterable. Por el contrario, él es partícipe de este y sus reflexiones e interpretaciones estarán guiadas por sus experiencias y sus vivencias. Cabe preguntarnos hasta qué punto conciencia histórica no es más que conciencia del presente.

La conciencia histórica implica conectar tres categorías de la temporalidad humana: pasado, presente y futuro. Santisteban y Pagés han realizados trabajos relacionados a la enseñanza de la temporalidad histórica como condición de pedagogías que se alejen de la educación memorística en historia. No se debe confundir conciencia histórica con memoria histórica. Pues como ya se aclaró en páginas anteriores, la memoria está más ligada a las afectividades de los grupos humanos, mientras que la conciencia histórica “representa el pasado interrelacionándolo de manera explícita con el presente, guiada por conceptos de cambio temporal”⁵³

Comprender el presente interpretando el pasado es el sello de lo que se entiende por conciencia histórica. En la competencia de pensamiento histórico es necesario el desarrollo de ciertas habilidades como: percibir otros tiempos como diferentes, observar el tiempo como movimiento y evidenciar las permanencias y lo más importante, a través de la aprehensión

⁵² Gómez, Ortuño Molina, y Molina Puche, «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI», 13.

⁵³ A Santisteban y J Pagès, «Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica.», en *Enseñanza de la Historia, Debates y propuestas* (Argentina: EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina)., 2008), 99, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=544553>.

de estos conceptos actuar frente a la realidad de la que se forma parte. Se busca valorar el pasado, criticarlo, analizarlo y no simplemente memorizar un conjunto de fechas y héroes que perpetúan un pasado inalterable, objetivo e inmóvil.

La enseñanza de la historia, la construcción de pensamiento histórico está entrañablemente relacionado con el pensamiento crítico y creativo precisamente porque, partiendo del análisis del pasado promueve la imaginación de futuros alternativos que den cuenta de los problemas sociales actuales. Genera agencia en los sujetos, y fundamenta una educación democrática. El papel de la escuela resulta fundamental pues “puede promover activamente el pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque disienta de los demás”⁵⁴. De esta manera, por medio de la comprensión del pasado el individuo puede entender el presente, tomando decisiones pensando en un futuro. Por supuesto, las temporalidades humanas no se concentran en el vacío, son interdependientes al espacio, a un territorio.

1.6 Consideraciones finales.

A lo largo de este capítulo se presentó un pequeño recorrido que se enfatizó en las posibilidades que ofrece la ley 1874 de enseñanza de la historia. Se puede observar un claro giro en las formas como se entiende la enseñanza y la comprensión del pasado que no está exenta de tensiones. Consecuencias irremediabiles del viraje conceptual sobre la historia. Gunter Dux sostiene que, cuando una revolución ocurre la vida no se vuelve a mirar con los mismos ojos. No se quiere decir que este trabajo es revolucionario ni mucho menos, lo que es revolucionario es una enseñanza de la historia alejada del conductismo y dispuesta a que los estudiantes construyan el pasado. Se quiere poner un grano de arena, que este acorde con los tiempos que corren, atravesados por los cambios tecnológicos.

Se promueve una enseñanza de la historia que emancipe al individuo, que le brinde herramientas para ser críticos frente a su pasado y las formas de ver y comprender su cotidianidad. Para ello, es necesario que se construyan las competencias desde temprana edad. En el caso de la educación en historia, es fundamental que se tenga contacto con las fuentes para empezar a construir elementos propios del historiador como la crítica interna y

⁵⁴ Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, 74.

externa de los documentos. Está crítica externa si la ponemos en sus justas proporciones no es sólo un instrumento del y para el historiador. Es un instrumento para que el ciudadano, por ejemplo, pueda hacer frente a un entorno llena de información falsa.

Capítulo II

El tiempo y espacio: conceptos interdependientes

“En otras palabras, para percibir el tiempo son necesarias unidades centradoras (los hombres) que son capaces de elaborar un cuadro mental en el cual los eventos sucesivos A, B, C se encuentran juntos, aunque es manifiesto que no sucedieron simultáneamente. Para ello se requiere un ser con facultad de sintetizar, que se activa y estructura a través de la experiencia”⁵⁵ Norbert Elias. “*Sobre el tiempo*”

El capítulo anterior finalizaba con la interrelación entre distintas temporalidades, donde la forma de comprender el presente definía las añoranzas del pasado y las expectativas del futuro. Igualmente, se hizo mención de la interdependencia entre el tiempo y el espacio. Una relación que parece obvia, pero de difícil aprehensión. Por esta razón, en las siguientes páginas se establecerá este vínculo, sustentando que la adquisición de competencias en pensamiento histórica implica adquirir, entre otras cosas, conciencia de la estrecha relación entre espacio y tiempo. Para ello nos adentraremos brevemente en discusiones teóricas del siglo XX. Posteriormente, se reflexionará sobre la idoneidad de las fuentes cartográficas para el desarrollo de pensamiento histórico, haciendo una propuesta de lectura y contextualización para el desarrollo de competencias. De entrada, este tipo de fuentes se consideran como una forma de plasmar y comprender el espacio en un determinado periodo de tiempo.

2.1 La enseñanza del tiempo histórico.

El espacio al ser indisoluble del tiempo, ofrece al ser humano testimonio sobre el paso de este. Asimismo, exhibe cómo los diferentes territorios se han visto afectados en el trasegar irreversible del tiempo. El territorio “se convierte en el lugar por donde han pasado y han dejado su huella generaciones y generaciones de personas, donde han jugado y luchado por

⁵⁵ Norbert Elias, *Sobre el tiempo* (Fondo de Cultura Económica, 2015), 59. La cita del sociólogo alemán permite entender la construcción temporal como un proceso propio de los seres humanos y de su facultad de sintetizar los acontecimientos. Se hace a través de la experiencia, y la experiencia no puede estar en la nada, necesita del espacio. Las fuentes cartográficas son la materialización de procesos cognitivos que han relacionado estas dos categorías, el espacio y el tiempo.

la tierra”⁵⁶. Allí el ser humano produce y se reproduce. Por esta razón, cuestionarnos sobre el espacio geográfico implica construir tiempo histórico.

Para aprehender el espacio, y con ello el tiempo, lo fechamos, lo analizamos y por supuesto lo mapeamos. Estas acciones son las que permiten a los seres humanos diferenciarse de otras formas de vida que conocemos. Leibniz, diferenciaba al ser humano de los animales, por la capacidad de intuir verdades racionales (espíritu), que no es la acción de recordar o tener memoria (alma). Es ir más allá, es aprehender algo de lo que somos partícipes a diario pero que al ser tan cotidiano no es perceptible. El enseñar a pensar históricamente, el generar conciencia histórica permite que los estudiantes elaboren el cuadro mental que permite generar una causalidad y entenderse en el mundo, tal como lo plantea Norbert Elias en la cita que inicia este capítulo.

El aprendizaje muchas veces se limita a la cronología, herramienta principal de la memorización. No obstante, de acuerdo a las propuestas de este trabajo de grado, es fundamental trascender los procesos memorísticos de enseñanza y aprendizaje de la historia. Para ello se propone la intersección del tiempo y el espacio a través de una serie de categorías que a continuación serán exhibidas por medio una tabla que presenta categorías alternativas de comprensión y enseñanza de la temporalidad. Las cuales conllevan a que el estudiante sea agente activo en la construcción del pasado. Categorías que se deberían tener muy presentes a la hora de evaluar y analizar un documento histórico.

⁵⁶ Santisteban y Pagès, «Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica.», 107.

Tabla 2 Ordenadores para reflexionar sobre los acontecimientos históricos⁵⁷

Categorías	
Sucesión	Permite establecer el orden con el que verificamos los fenómenos
Simultaneidad y contemporaneidad	Indican la sobreposición o la contigüidad temporal de los acontecimientos
Duración	Explicita la extensión temporal de un fenómeno, es decir el arco temporal que transcurre entre el inicio y el fin de una experiencia; el espesor temporal de una duración puede contener uno o más acontecimientos
Ciclo	Incluye la sucesión continua de algún acontecimiento
Periodización	Permite encuadrar un conjunto de fenómenos poniéndolos en relación entre sí mediante alguna correlación conceptual y temporal
Cronología	Requiere la introducción de una métrica temporal y, a través de la datación, permite ordenar los hechos del pasado en su sucesión; es un instrumento convencional cuya finalidad es ordenar los acontecimientos en el tiempo.

Así pues, el tiempo es un concepto que revista gran complejidad pero que es indisoluble con el espacio. Por esa razón es fundamental mostrar que está presente en todas nuestras acciones. Igualmente, como seres humanos es indispensable ordenar los hechos que tienen lugar a nuestro alrededor y de los que somos partícipes. Solo de esa forma podremos comprender la realidad social. El tiempo histórico no es la memorización de fechas sino la comprensión de conceptos que forman la temporalidad humana, comprender el cambio.

Santisteban y Pagés proponen cuatro preguntas que pueden ayudar a explicar el tiempo histórico en estudiantes de nivel básico y secundario. En primer lugar ¿Qué es el tiempo y el tiempo histórico? Para abordar la pregunta es necesario preguntar cuáles son las cualidades del tiempo y cuántos tipos de tiempo existen. Para responder a esta pregunta es necesario volver a las cualidades mencionadas con antelación: relatividad, multiplicidad, irreversibilidad e indisolubilidad con el espacio.

Pero parece que el tiempo no solo atañe a los seres humanos, por esta razón cabe preguntarse ¿Qué es la temporalidad humana? Para ello tendremos que relacionarnos con el pasado, el presente y futuro y comprender que al hablar de estos conceptos hacemos referencia a recuerdos, fuentes (pasado), lo actual, el día a día (presente) y la prospectiva o expectativas

⁵⁷ A Santisteban y J Pagès, «Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica.», en *Enseñanza de la Historia, Debates y propuestas* (Argentina: EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina), 2008), 114.

(futuro). Se ha mencionado que el tiempo está en constante movimiento ¿Cómo lo sabemos? Con los cambios, las rupturas y las continuidades. Pero también observando si estos cambios son rápidos o tendidos (ritmos).

Finalmente, entra una cuestión muy importante relacionado con ¿Quién tiene el poder sobre el tiempo? Esta pregunta es fundamental porque pone sobre la mesa el papel activo que juegan los seres humanos en las determinaciones sobre lo que es historia y lo que se proyecta sobre esta. Nos hacemos conscientes de que el tiempo también es moldeable y manipulable. Aquí entran las categorías del cuadro mencionado más arriba donde se ofrecían elementos para organizar acontecimientos históricos. La historia la construyen los individuos y las sociedades. Su aprehensión de los acontecimientos dependerá de sus motivaciones y de sus intenciones. La cronología, la periodización y la temporalidad del pasado están a merced de intereses.

Para que los estudiantes reflexionen sobre el tiempo y por tanto construyan conciencia histórica, que es uno de los pilares del pensamiento histórico y por lo tanto del pensamiento crítico es necesario, que experimenten con fuentes históricas que les sean. De esta manera se podrá cuestionar y superar la estructura clásica de los libros de textos, tener contacto directamente con el pasado y con generaciones anteriores que no necesariamente estén en relación con acontecimientos políticos (característico de la historiografía más ortodoxa).

En ese sentido, las fuentes cuestionan a los manuales de historia clásicos con los que la gente memoriza fechas y héroes. Pero lo más importante es que el estudiante irrumpe como constructor de su propia historia. Al tener contacto con las fuentes se busca que la historia supere el conjunto de nombres, fechas y hechos que no tienen ningún origen, ni causas y efectos. Que irrumpa la historia como un instrumento para comprender el pasado y de esta manera entenderse en un espacio particular.

Para la propuesta de este trabajo de grado se han elegido los mapas por dos razones fundamentales. En primer lugar, como fuente histórica que ofrece un sinnúmero de oportunidades para desarrollar competencias en pensamiento histórico partiendo de la aprehensión del tiempo. En segundo lugar, porque el tiempo es indisoluble al espacio y los mapas son representaciones del espacio y lo que distintos grupos humanos entienden por este.

Por lo tanto, la utilización de cartografía histórica por un lado acerca al estudiante al pasado, pero también ayuda a comprender el tiempo, los tiempos. En Palabras de Santisteban y Pagès:

El tiempo y el espacio no se pueden separar. Las cualidades conocidas del tiempo son la relatividad, porque el tiempo es diferente según la época y según la cultura del mundo que lo interpreta; la multiplicidad, ya que cada persona ve el tiempo de una manera diferente. La irreversibilidad, porque el tiempo no puede caminarse hacia atrás, y, por último, la indisolubilidad con respecto al espacio.⁵⁸

2.2 ¿Tiene la física teórica algo que decirnos?

Hemos visto que el tiempo y el espacio son indisolubles. La historia y la geografía deberían serlo; sin embargo, en los currículos escolares y en las diferentes universidades su relación no parece tan evidente. Por supuesto, ambos objetos de estudio pueden derivarse de epistemologías propias. No obstante, el contacto y las relaciones que se establecen en las diferentes instituciones educativas es poco, por no decir nulo. Los estudiantes son, quienes intuitivamente deben crear puentes entre dos áreas del conocimiento que son interdependientes. No es suficiente que dentro de las ciencias sociales se enseñen ambas materias, es necesario que el estudiante tenga contacto con fuentes y documentos que permitan entender el espacio y el tiempo como una unidad interdependiente.

Si bien, tanto la historia como la geografía tienen objetos de estudio diferentes, conjugarlos no debería ser una casualidad, sino una obligación en los programas de formación estudiantil en Colombia. Es cierto que en la educación básica y media tanto la geografía como la historia hacen parte del conjunto de las ciencias sociales. No obstante, su relación no parece clara. Pareciera que los acontecimientos se desarrollaran en el vacío. Por esta razón, se hace un llamado a que la historia se entienda en su relación con el espacio. Una forma de realizar esta conexión es por medio de fuentes cartográficas.

El tiempo necesita del espacio para transcurrir. Una forma de aprehender este binomio son los mapas, pues a través de ellos se plasman las relaciones del ser humano con lo que lo rodea. Si nos detuviéramos un poco más en estudiar estas fuentes, nos daríamos cuenta que

⁵⁸ Santisteban y Pagès, 107.

la división entre geografía e historia resulta muy problemática. No se entiende, por ejemplo, la construcción del estado-nacional sin los mapas, sin el control sobre el territorio.

Antes de pasar a la función política y educativa de los mapas en la construcción del concepto de territorio. Permítaseme abrir un pequeño paréntesis que esclarezca por qué resulta problemática la separación del espacio tiempo. Durante muchos siglos, se consideró al tiempo como algo diferente e independiente del espacio. Sin embargo, los avances de la física durante el siglo XX, especialmente la teoría de la relatividad y la física cuántica, generaron un giro de 180 grados a esta concepción confeccionada desde la antigua Grecia y consolidada con los postulados de Isaac Newton y la física clásica.

Este revolcón epistémico implicó, entre otras cosas, que el espacio dejara de considerarse como un absoluto, como algo definido. Irrumpía la imposibilidad de una definición de la totalidad de un instante del universo y emergió la figura del observador y de lo relativo. “un suceso distante que para un observador tiene lugar en algún momento determinado puede suceder antes o después para otro (...) no existe un espacio absoluto, independiente del observador”⁵⁹

El físico teórico Mendel Sachs sostendría en la segunda mitad del siglo XX que el espacio-tiempo forman un binomio que el ser humano desarrolla para entenderse en su entorno. Ahora, con este pequeño paréntesis no pretendo buscar autoridad científica. Por el contrario, considero que estos acercamientos permiten ver que este problema también ha afectado y se ha tratado desde otras ramas del conocimiento humano que muchas veces se han dejado de lado, solamente por no pertenecer a las “humanidades”. Es claro entonces que, las ciencias naturales tienen mucho que aportar y aprender de las humanidades. ¿Cómo asociar el concepto de observador y el carácter constructivo de este al proyecto?

Habría que decir que los desarrollos en física teórica han abierto la posibilidad de concebir la percepción de los fenómenos naturales en su interdependencia con quienes los observan y estudian. Lo anterior es aplicable a las humanidades y específicamente a la enseñanza de la historia. No se propone, por supuesto, un relativismo extremo ni total, donde todo vale; sino

⁵⁹ Fritjof Capra, *El Tao de la Física: Una exploración de los paralelismos entre la física moderna y el misticismo oriental* (Editorial Sirio S.a., 2019), 195.

evidenciar el papel del observador en la comprensión del espacio-tiempo. En la propuesta que aquí se ha desarrollado el papel del sujeto es fundamental puesto que, mientras interpreta y comprende las fuentes, desarrolla competencias de pensamiento histórica atravesadas por: la empatía, el análisis, la crítica, entre otras.

Así pues, el concepto de observador resulta elemental en la medida que permite pasar de un individuo conductista que memoriza, a uno que es participe en el conocimiento. Tal vez el término “observador” parezca indicar que el estudiante sigue siendo un molde vacío que recibe información. Sin embargo, si detallamos el concepto, nos damos cuenta que es precisamente en la interdependencia y en la acción humana que el conocimiento se construye. ¿Qué quiero decir por acción? La interpretación de los hechos, de las fuentes, según la experiencia de un individuo, de un colectivo.

En conclusión, la física teórica nos acerca a la indisolubilidad del espacio-tiempo y presenta al observador como fundamental en este proceso de aprehensión. No es intención, alcanzar estos niveles sintéticos y abstractos tan complejos. Sino, por un lado, proponer a las fuentes documentales cartográficas como una forma para acercarnos a esta interrelación, muchas veces pasada por alto. Por el otro, insistir en la agencia del individuo en la interpretación y comprensión de su presente. Dejando en claro la posición sobre espacio-tiempo, las siguientes páginas presentarán una propuesta sobre cómo analizar una fuente cartográfica.

2.3 Los mapas como lenguaje

Brian Harley fue un geógrafo, cartógrafo e historiador británico, reconocido por sus aportes a la cartografía crítica. Propuso tesis que ayudan aclarar el panorama respecto a lo que se entiende como fuente histórica, específicamente redefinir el mapa. Su pensamiento, está influenciado por pensadores como Panofsky, Foucault y Derrida, quienes han sido críticos frente a la comprensión positivista e ilustrada de los mapas y a la aparente objetividad de estos, expresada en la correspondencia con la verdad topográfica que “ha definido a la

cartografía como una ciencia concreta. La premisa es que un mapa debe ofrecer una ventana transparente del mundo”⁶⁰

Los mapas⁶¹ pueden ser definidos como “una construcción social del mundo expresada a través del medio de la cartografía”⁶² Es decir, por medio del trazado de regiones de la tierra. Pero también, son vistos como una forma de conocimiento en la medida que ubica las acciones humanas en el espacio. Por lo tanto, están íntimamente ligados con la sociedad que los produce: sus intenciones, sus ideas, su forma de comprender el mundo. Por supuesto, la representación del espacio no es exclusiva, ni surge con la Ilustración. Ha estado presente en diferentes sociedades a lo largo de la historia humana. No obstante, es en la Modernidad cuando se les otorga una objetividad irrefutable, que encajaba la perfección con las pretensiones estatales de definir fronteras, controlar y hacer eficientes productivamente sus territorios.

Trascendiendo la objetividad dada a la cartografía en la modernidad, una de las críticas más profundas que desarrolla Harley está relacionada con “la naturaleza” de los mapas. Y es que, en el estudio tradicional por parte de los historiadores estas fuentes han sido relegadas, se han dejado en un segundo plano; y con ello se ha desaprovechado un potencial para comprender el pasado y para emplearlos en la enseñanza “crítica” de este; pues si son entendidos como fuentes objetivas cualquier intento de crítica o cuestionamiento sería imposible

En la historiografía siempre ha existido la tendencia a relegar las fuentes no verbales. A pesar, de la revolución historiográfica de los *Annales*, a la cual ya se hizo mención, las fuentes escritas seguían y siguen teniendo más importancia a la hora de construir historiografía, por lo menos dentro de la academia. Por supuesto, se empezaron a tratar otro tipo de fuentes, pero la prevalencia la tenían documentos escritos que eran interpretados, ya no, desde la óptica política; sino desde otros enfoques: culturales, económicos, sociales.

⁶⁰ J. B. Harley, *La nueva naturaleza de los mapas: Ensayos Sobre La Historia De La Cartografía* (Fondo De Cultura Economica USA, 2005), 60-61.

⁶¹ Una definición más compleja es ofrecida por el mismo Harley en otro artículo. Nos dice que los mapas son “una manera de concebir, articular y estructurar el mundo humano que se inclina hacia, es promovido por y ejerce una influencia sobre grupos particulares de relaciones sociales. “Harley

⁶² Harley, *La nueva naturaleza de los mapas*, 61.

No obstante, en la década de los años ochenta las humanidades enfrentaron un giro epistemológico, que se venía gestando desde la década anterior y que, en la actualidad, es identificado con el posmodernismo. Un giro que por supuesto afectó con mayor profundidad lo que se entiende por fuente. En este contexto podemos enmarcar el pensamiento de Harley, quien brinda un elemento esencial para presente proyecto. Precisa que, los mapas no son imágenes sino textos; son un lenguaje gráfico que se debe descifrar y decodificar. Con la afirmación anterior, no solo define la “nueva naturaleza” de los mapas; también asesta un fuerte golpe a la concepción tradicional de fuente histórica. El concepto de texto se complejiza e incluye fuentes no totalmente verbales. Entra a escena el lenguaje gráfico:

Los mapas son textos en el mismo sentido en que lo son otros sistemas de signos no verbales como los cuadros, las impresiones, el teatro, el cine, la televisión y la música. Los mapas también comparten muchos intereses comunes con el estudio del libro al exhibir su función textual en el mundo y ser "sujetos de control bibliográfico, interpretación y análisis histórico". Los mapas son un lenguaje gráfico que se debe decodificar. Son una construcción de la realidad, imágenes cargadas de intenciones y consecuencias que se pueden estudiar en las sociedades de su tiempo. Al igual que los libros, son también producto tanto de las mentes individuales como de los valores culturales más amplios en sociedades específicas.⁶³

Así pues, representan el mundo y son diseñados como sistemas de comunicación que siempre responden a intereses de una colectividad; es decir, jamás son neutrales o sin valor. Una de las particularidades del mapa, es su múltiple construcción. Diferentes personas, con variopintas funciones técnicas e instrumentales intervienen en la creación de los mapas; lo anterior implica que la persona que quiera hacer una crítica externa de la fuente debe tener presente las múltiples aristas que puede encontrar a la hora de conocer la autoría del mapa. Sumado a esto, es un hecho que los cartógrafos y sus colaboradores no tomaban las decisiones solos; por el contrario, estaban inmersos en un contexto social, político y cultural. Con base en estas proposiciones, el acercamiento a los mapas debe pasar por la interpretación de un lenguaje.

2.4 El contexto y lectura del mapa

⁶³ Harley, 62.

Ahora bien, la visión del mapa como fuente objetiva de conocimiento empieza a desarrollarse, como ya se mencionó, a finales del siglo XVIII y se consolida durante el siglo XIX. Se ancla una visión que impide ver al mapa como una de múltiples representaciones posibles del espacio y la afianza como la visión objetiva y neutral del espacio. Es debido a este proceso de objetivación que los mapas se venden como una imagen estática, anónima y verdadera (más adelante se profundizará en lo que implica esta forma de entender el mapa).

Carla Lois en su artículo sobre la elocuencia de los mapas, propone que la confección de estos es una construcción racional que desarrolló “significados configurados a partir de las características técnicas, disposición y estética de los elementos representados, así como sus íconos y otras formas de referencia, estimulando, a través de asociaciones y relaciones de diverso tipo, imponer una concepción del mundo social”⁶⁴. Observamos que, sin hacer un estudio del contexto de los mapas es imposible comprenderlos. El estudio de este tipo de fuentes no puede de ninguna manera limitarse a la observación y la decodificación de los íconos que allí se encuentra. Si bien, este proceso es importante, es menester observar las condiciones contextuales y culturales que permiten y garantizar lo que Lois llama la elocuencia de los enunciados.

Para el análisis contextual del mapa, surge la necesidad de conjugar el estudio de tres tipos de contextos. El contexto del cartógrafo relacionado con el entorno donde se creó la fuente. En segunda instancia el contexto respecto a otros mapas, que implica relacionarse con otras representaciones sobre la zona representada y con un periodo de producción. Lo anterior, sería la premisa de un estudio comparativo, en el cual no puede faltar el estudio topográfico.⁶⁵ Finalmente y no menos importante el estudio social, el mundo en donde están inmerso quienes confeccionan el mapa. “Las reglas del orden social en algunas ocasiones son visibles e incluso evidentes, dentro de un grupo de mapas. En otras, se encuentran escondidas dentro

⁶⁴ Carla Mariana Lois, «La elocuencia de los mapas: un enfoque semiológico para el análisis de cartografías», *Documents d'anàlisi geogràfica*, n.º 36 (2000): 99.

⁶⁵ Este análisis contextual implica el estudio el nombre de lugares donde el problema de la toponimia emerge. Asimismo, entra la cartobibliografía que reúne una serie de mapas que representan una misma superficie. Por supuesto, esta especificidad no se propone como necesaria para el desarrollo de pensamiento histórico; sin embargo, es importante que se tenga presente. Pues permite reflexionar en torno a las fuentes que es en última instancia uno de los objetivos del pensamiento histórico.

del modo de representación”.⁶⁶¿qué muestra y qué omite un mapa? ¿cómo se interpretan el espacio?

Los mapas estructuran la idea de mundo de las sociedades. Una vez llevado a cabo el estudio contextual, es necesario acercarnos al mapa en cuanto a tal. Este acercamiento, implica la comprensión, el análisis y la lectura crítica. Así pues, la creación cartográfica debe ser vista como un tipo de lenguaje gráfico que debe ser develado, compuesto por signos, formas de lecturas, secretos, discursos y censura.

Como ya se mencionó, una de las influencias teóricas de Harley fue el historiador del arte Erwin Panofsky, quien postula un método iconográfico de tres niveles para el estudio de las obras de arte. Método que es trasladado al análisis de los mapas. El primer nivel se compone de signos y símbolos. En segundo lugar, se debe identificar el lugar real representado por el mapa. Finalmente, y el nivel más interesante, encontramos el estrato simbólico que no es más que el esfuerzo por develar la intencionalidad del mapa. Se observa entonces, que el análisis debe transitar de una observación literal a una reflexión profunda. Y es precisamente, este estudio por niveles lo que se debería tener en cuenta en la construcción de narrativas digitales.

Hay un elemento, en el cual me detendré un poco más, fundamental no solo para analizar los mapas; sino para resignificarlo como fuente y establecer la importancia que tienen a la hora de construir historiografía. Hago referencia al poder, Harley apoyándose en Foucault argumenta que la cartografía:

“puede ser una forma de conocimiento y de poder. Así como el historiador pinta el paisaje del pasado con los colores del presente. El topógrafo, de manera consciente o no, duplica no solo el ambiente en un sentido abstracto, sino también los imperativos territoriales de un sistema político particular”⁶⁷

Irrumpe el factor político y de poder a la hora de confeccionar mapas. Removiendo todo intento de objetividad que durante siglos se intentó asociar con estos. De esta manera, estas producciones están estrechamente relacionadas con el contexto político donde vieron la luz.

⁶⁶ Harley, *La nueva naturaleza de los mapas*, 73.

⁶⁷ Harley, 82.

Se revela la importancia de administrar, legitimar y codificar el poder por medio del territorio. Se hace evidente entonces, que el desarrollo cartográfico moderno va de la mano con la reconfiguración del Estado moderno que implicaba, entre otras cosas, el control más efectivo de la población que ocupaba un terreno con el fin explotarlo eficientemente. Pero más importante, calcular gravámenes que permitirían el funcionamiento del aparato estatal. Los mapas producen poder, crean un panóptico especial.⁶⁸

Así pues, la economía mundo y con ello la división geográfica del trabajo se sustentaba en artefactos geográficos. Pero no era la parte productiva y política lo único que se identificó en aquellos mapas con apariencia objetiva. Hay un elemento que aun hoy en día pasa desapercibido y que fue expuesto en párrafos anteriores: el rol de los mapas en la conformación de la nación, concepto fundamental en los proyectos políticos decimonónicos. Con ello no se quiere decir que todos los mapas a lo largo de la historia buscan definir y establecer los límites de una nación, sería anacrónico pensarlo. Más bien, es un ejemplo del contexto político de estos. El siglo XIX buscó establecer una configuración estatal en conjunción con la nación. Si vamos un poco más atrás, a los Estados absolutistas, encontraremos otro tipo de fines, como la búsqueda por elogiar las virtudes del imperio.

El papel político de los de mapas ha sido fundamental en las configuraciones estado-nacionales desde el siglo XIX porque son elementos que, junto a los museos y la prensa permiten, siguiendo a Benedict Anderson⁶⁹, confeccionar la comunidad imaginada, por medio de, entre otras cosas, la definición de límites geográficos. Ahora bien, existen gran cantidad y variedad de estudios alrededor de la utilización política de los mapas a través de dinámicas pedagógicas, como se verá a continuación.

Cristian Parellada ha profundizado en la enseñanza de la historia a través de mapas históricos. En su trabajo busca acercarse a la comprensión de la historia de los estudiantes de colegio a través de la cartografía histórica. Parte de la premisa de que los mapas son un elemento recurrente en la enseñanza de la historia que se centra en la construcción de un pasado

⁶⁸ En consonancia, naturalmente, con el concepto de vigilancia desarrollado por Foucault donde instituciones como prisiones, colegios, universidades, hospitales desempeñan un papel fundamental.

⁶⁹ B. Anderson, *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.*, trad. Eduardo. Suarez (México: Fondo de Cultura Económica., 1991).

nacional⁷⁰. De esta manera los mapas construyen una representación de la realidad y la objetividad aparente queda en entredicho.

Los mapas son entendidos como un producto con una intencionalidad, que puede ir desde lo político hasta lo económico. Es decir, no son elementos neutros y mucho menos presentan una realidad objetiva, más bien la representan. Parellada, relaciona el carácter definido de los mapas con el proyecto de estado-nacional, lo cual le permite concluir que un acercamiento crítico a los mapas históricos posibilita crear en los estudiantes un pensamiento histórico de los procesos de construcción de un país. De esta manera, se propone más que estudiar en detalle la fuente histórica, ser capaz de reflexionar sobre la construcción del pasado y las imágenes que allí se representan. De una u otra manera ir más allá de los elementos que el mapa ofrece a “simple vista”, buscar un trasfondo.

La reflexión que el autor argentino presenta tiene dos componentes. El primero va muy de la mano con su hipótesis de la subjetividad de los mapas, proponiéndolos como objetos que evidencian tensiones y disputas entorno a la comprensión del pasado. Ponen sobre la mesa los procesos históricos en los cuales diferentes grupos sociales a lo largo de la historia se comprendieron en una época y espacio. El segundo lugar, consiste en vislumbrar los mapas como narrativas históricas que permiten comprender el territorio desde diferentes temporalidades, (pasado, presente) para acercarse a las problemáticas y contexto sociales que posibilitaron la emergencia de determinadas formas de entender el mundo.

Considero que las anteriores proposiciones sobre los mapas son de gran utilidad al presente proyecto, debido a que ayudar a cimentar un pensamiento histórico través de fuentes históricas es el objetivo fundamental. Observar los mapas como evidencias de tensiones, rupturas e ideas es por lo tanto esencial. Con esta breve exposición que enfatizó el carácter “problemático” de los mapas, podemos entrar de lleno al tratamiento de estos.

Es claro entonces que, los mapas contienen una serie de distorsiones que pueden ser deliberadas y que se enmarcan en la construcción del discurso político que se pretende imponer. Estas distorsiones van desde la manipulación de escala y la magnificación, hasta la

⁷⁰ En su trabajo no se hace referencia a la aplicación o metodologías de la cartografía en iniciativas virtuales. Por el contrario, se centra en las potencialidades que pueden desarrollar este tipo de fuentes en las aulas de clases tradicionales

censura. Pero también hay distorsiones inconscientes como la escogencia del centro, las jerarquías de representación y, lo más interesante, los silencios. Si a esto le añadimos los simbolismos que se esconden en los mapas nos encontramos frente a una fuente que debe ser estudiada con un ojo crítico y que requiere trabajo investigativo para develar las intencionalidades⁷¹ bajo las cuales se confeccionaron.

2.5 El potencial educativo de los mapas

“Las flechas ideológicas han tendido a viajar definitivamente hacia una misma dirección: del poderoso al más débil en la sociedad. A diferencia de la literatura, el arte o la música, la historia social de los mapas parece haber tenido pocas formas genuinas de expresión popular, alternativa o subversiva. Los mapas son principalmente un lenguaje de poder, no de protesta”⁷²

Con el estudio de los mapas como fuente histórica de acuerdo a las categorías que se discutieron en líneas anteriores, es posible construir pensamiento histórico, por ende, pensamiento crítico, mientras se hace un trabajo reflexivo entorno al discurso de poder que se esconde detrás de su apariencia objetivo. De hecho, dilucidar estas intencionalidades es precisamente lo que se busca desarrollar en el pensamiento histórico. Harley, apoyándose en Derrida, invita a la deconstrucción de los mapas. Si estos definen relaciones, sustentan reglas y refuerzan valores sociales, debería ser posible desentrañar sus significados. Puede que no hayan sido desarrollados por el grueso de la sociedad, pero su estudio y análisis no está prohibido.

En ese sentido, entender el mapa como texto y no como un reflejo de la naturaleza es fundamental; su carácter de texto no lo dan los elementos lingüísticos, sino el acto de construcción. Por lo tanto, la deconstrucción es y se fundamenta en la búsqueda de

⁷¹ Profundizando a este respecto la geógrafa y filósofa argentina Carla Lois sostiene que todos los mapas son una representación gráfica que facilita el conocimiento espacial de las cosas. “Aunque sabemos y aceptamos sin reparos que un mapa es una construcción social, ¿estamos en condiciones de soportar la idea de que los mapas construyen ficciones, crean sus realidades y a veces también mienten? Carla Lois, «El Mapa Como Metáfora: La Territorialización de La Moral», *S_32° 57,035' W_ 60° 49,01'*, 2015, 23-24, https://www.academia.edu/6604326/El_mapa_como_met%C3%A1fora_la_territorializaci%C3%B3n_de_la_moral.

⁷² Harley, *La nueva naturaleza de los mapas*, 110.

significados alternativos, partiendo del mapa como texto y discurso que ofrece posibilidades de conocimiento. ¿Qué hacer? Encontrar las reglas de producción cultural de los mapas y las prácticas sociales que allí se reflejan sería una puerta de entrada. Puede que la producción de mapas sea exclusiva de un grupo selecto, no obstante, su interpretación y lectura en la actualidad está al alcance de cada vez más personas.

La entrada que se propuso hacia la cartografía y hacía los mapas históricos fue teórica, no obstante, permiten vislumbrar elementos prácticos que pueden servir para llevar a cabo un análisis de la fuente, teniendo presente los parámetros de enseñanza de pensamiento históricos ya señalados. Es necesario, profundizar en la parte metodológica del análisis que como veremos a continuación está estrechamente ligada con el sustento teórico.

La historia se hace con documentos, y un libro básico para iniciar con la disciplina es “La caja de herramientas del joven investigador”. Allí, se encuentra un capítulo dedicado al análisis del mapa histórico. Si bien, encontramos elementos que ya se mencionaron como el mapa entendido como instrumento de poder, las intenciones por parte de quienes lo construyen y el reflejo de las aspiraciones de la sociedad. Observamos también, características más “propias” del análisis histórico que servirán como fundamento en una la propuesta digital.

Un mapa es un testimonio de una época compuesto por tres niveles de lectura, similares por no decir idénticos a los que ya se mencionaron. Un aspecto formal que se podría referir a lo que se encuentra en una primera mirada: época, lugar, técnica. En segunda medida, el contenido documental, es decir a que se refiere o que representa. Finalmente, el mensaje ideológico o la finalidad. Para comprender los mapas como construcciones sociales e históricas, el investigador tendría que seguir los niveles de lectura.

Este procedimiento metódico de lectura se debe complementar con un trabajo preparatorio basado en documentación relacionada con la cartografía que informe sobre el contexto del mapa y permita relacionarlo con otros mapas y con otro tipo de fuentes históricas. Por supuesto, la búsqueda de información sobre los autores del mapa y su lugar de producción deben ser, en la medida de lo posible, llevadas a cabo. Una vez realizado este trabajo, es pertinente iniciar con los niveles de lectura teniendo como finalidad llegar a ese tercer nivel

pues “nunca ningún mapa ha sido concebido sin finalidad implícita. En su elaboración como en su contenido, el mapa antiguo -como ocurre por cierto con el mapa más actual- es portador de un proyecto que es necesario desentrañar.”⁷³

Más recientemente, el libro “El oficio del historiador: reflexiones metodológicas en torno a las fuentes” articula una serie de ensayos que exhiben la riqueza y las diferentes posibilidades que tienen los historiadores para construir historiografía. Un abanico que ha sido ampliado durante gran parte del siglo XX y que en el presente se sigue configurando. Dejando un poco de lado la selectividad positivista decimonónica y dando paso a otros lugares de enunciación y de aprehensión histórica. Entre los múltiples artículos que se encuentran en el compendio, se encuentra el escrito por Cindia Arango López de la Universidad de Antioquia, dedicado a la historia, la cartografía y el museo⁷⁴. Tomando como recurso articulador el mapa del río grande de Magdalena de 1601 que reposa en el museo Nacional. Resulta interesante la lectura que propone de este tipo de fuentes, articulando el presente con la interpretación que le damos a los vestigios que nos llegan del pasado.

Más allá de la descripción que hace del recurso cartográfico y como llegó al museo Nacional resulta muy interesante la óptica que Arango utiliza para estudiar el mapa, pues los presenta no solo como una forma de entender el pasado, sino desde el entendimiento que estos tienen desde el presente. Y es que, desde el primer momento sostiene que los mapas no son creaciones objetivas, sino que obedecen a las necesidades y formas de comprender el espacio en una determinada época. Pero supera la anterior proposición en el sentido que problematiza los usos “contemporáneos” del mapa dependiendo del lugar de enunciación, en este caso el museo.

Sostiene que la relación entre historia y museos es bastante particular y muy problemática, pues estos último al ser vistos bajo la óptica de lugar de memoria manifiestan el presente en el pasado. Es decir, generan otros valores y otras concepciones en las piezas que allí se resguardan y ¿cómo no? en las piezas que se exhiben. Si los mapas presentan una

⁷³ Jocelyn Létourneau, *La caja de herramientas del joven investigador: guía de iniciación al trabajo intelectual* (Medellín: La Carreta, 2009), 131.

⁷⁴ Cindia Arango, «Historia, cartografía y Museo: un mapa del río grande de la Magdalena de 1601», 2019, <https://doi.org/10.30778/2019.12>.

intencionalidad al ser creados, lo mismo ocurre cuando se exhibe un documento en un museo. Por lo tanto, las fuentes no pueden ser estudiadas como un objeto que habla de un pasado definido, intocable y totalmente objetivo; sino como elementos que están estrechamente relacionadas con el presente y cómo este se entiende. Que sufren alteraciones en sus significados y una de estas alteraciones está dada por instituciones como el museo.

Los objetos (fuentes) no explican el pasado de manera explícita: “es el análisis histórico el que se encarga de transformarlos, agruparlos, aislarlos, volverlos pertinentes y brindarles relaciones para construir en conjunto ideas sobre el pasado”⁷⁵. A esta idea se le añade, usando el estudio de caso, que el propósito del mapa cambia a lo largo de su existencia. Lo anterior me parece clave para la presente investigación porque efectivamente los mapas que serán contextualizados y presentados no fueron creados con la intención de crear pensamiento histórico y mucho menos ser expuestos por medio de una narrativa virtual. Pero es precisamente este punto, que en apariencia puede resultar obvio, lo que me parece fundamental: el carácter dinámico de las fuentes históricas.

2.6 Consideraciones finales

Los mapas han sido fundamental para los procesos educativos memorísticos en la enseñanza de la historia. Han permitido la construcción por parte de estudiantes, futuros ciudadanos del país, de un territorio y de un espacio que en apariencia es objetivo y verídico, una ventana al mundo. Sin embargo, una enseñanza de la historia que busque desarrollar competencias en pensamiento histórico reclama formas de analizar este tipo de fuentes alejadas de una verdad absoluta.

Con el trabajo teórico de autores como Harley, Parellada o Louis se abre la posibilidad de interpretar y entender los mapas como un lenguaje construido que puede ser analizado, interpretado y criticado por un observador, derrumbándose la imagen moderna de verdad incuestionable y perfecta confeccionada desde el siglo XVIII. Una vez liberados de estas cadenas, las fuentes cartográficas adquieren un potencial educativo enorme, pues permiten y ofrecen a los estudiantes un lenguaje que puede ser descifrado.

⁷⁵ Arango, 292.

El mapa es entonces una construcción humana que refleja las expectativas y las formas de comprender el espacio en determinado periodo de tiempo, por parte de un sector de la sociedad. Al igual que otro tipo de fuentes, debe ser descifrado e interpretado por un observador. No obstante, presenta elementos simbólicos e iconográficos que se acomodan más metodologías y didácticas alternativas, en tanto que posibilita salir del análisis tradicional de la fuente escrita.

Cómo se verá en el siguiente capítulo la mayoría de herramientas y proyectos digitales que han usado mapas históricos han buscado la digitalización y trasposición de estos en aplicaciones de georreferenciación modernas como google maps. Desconociendo el contexto espacio temporal donde fueron creados y la comprensión como lenguaje que se expuso en páginas anteriores. Es necesario entonces, proponer un acercamiento teórico a los valiosos avances técnicos con el fin de aprovechar el potencial educativo en las fuentes cartográficas, que estén acordes a las necesidades de enseñanza presentadas en el FEN del año 2019.

Capítulo 3

Las narrativas digitales y su potencial educativo

Planteados los dos objetos de estudio centrales de este proyecto de investigación. Las siguientes páginas serán dedicadas a la propuesta para interconectar la cartografía histórica y la enseñanza de la historia. Para ello se realizará una breve reflexión teórica en torno a lo que son las narrativas digitales. Posteriormente se tratarán algunos aspectos técnicos y se observarán experiencias que relacionan estos instrumentos con el desarrollo de pensamiento crítico e histórico. Finalmente, se realizarán una reflexión en torno a la importancia de este tipo de instrumentos a la hora de promover una enseñanza distinta de la historia, teniendo en cuenta sus ventajas y desventajas.

3.1 ¿Qué es una narrativa digital?

Se encontró que la narrativa digital es una herramienta que no solo genera conexiones entre estos dos objetos de estudio; sino que también, ofrece posibilidades de comprender la reconfiguración de las relaciones humanas en tiempos de acelerados cambios tecnológicos que han conllevado a nuevas formas de socialización.

Las narrativas digitales pueden ser entendidas como:

Didácticas de enseñanza para la era digital, como sistemas de lenguajes que integran la asimilación y comprensión de datos e información de tipo visual, sonoro y sensorial a partir del uso de estos recursos, que a partir de criterios pedagógicos de formación permitirá estimular los procesos de enseñanza y aprendizaje logrando así aprendizajes significativos y contenido emocional⁷⁶

Como se puede observar, es una forma para comprender y asimilar conocimiento partiendo de las posibilidades que ofrece la tecnología. De acuerdo a las reflexiones expuestas, en el

⁷⁶ Andrés Hermann Acosta, «Innovación, tecnologías y educación: las narrativas digitales como estrategias didácticas», *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica* 2, n.º 2 (2018): 32.

presente trabajo de grado más que presentar una narrativa ya desarrollada, se busca ofrecer la posibilidad de construir múltiples narrativas por parte de los usuarios que tengan acceso a las fuentes cartográficas. Más que ofrecer una herramienta terminada, se pretende que los estudiantes sean agentes activos y participativos en la construcción de la historia y para ello es esencial que plasmen su experiencia investigativa por medio de la construcción de las narrativas digitales, Las cuales, apoyándose en el mundo virtual, podrán ser observadas y estudiadas en diferentes latitudes del país.

En ese sentido, no se podría enmarcar el proyecto, ni definirlo como una narrativa digital “pura” y totalmente acomodada a la definición de Acosta. Más bien, se buscará, partiendo de elementos básicos establecidos previamente y de unos insumos técnicos, que de un mismo mapa puedan surgir interpretaciones que partan de diferentes puntos de vista según los procesos investigativos realizados por los estudiantes. Lo cual, en última instancia, permitiría observar lo problemático y complejo que puede ser el estudio del pasado.

La construcción de narrativas digitales permitirá generar y configurar en los estudiantes la idea de que el pasado no es de ninguna manera algo objetivo, que siempre ha estado inmóvil, inmutable e ininteligible. Por el contrario, al ser ellos los actores principales en la interacción con la fuente y construcción histórica, podrán comprender que el pasado también se construye. Y se construye, desde el presente y desde las expectativas que tenemos del futuro.

A pesar de retomar elementos de la definición, se propone la narrativa digital como una expresión de un trabajo investigativo que no necesariamente se debe quedar en el ámbito digital⁷⁷. Como veremos más adelante, el trabajo de campo y “análogo” es fundamental en este tipo de iniciativas. Así, el mundo virtual no implica necesariamente una ruptura con las formas presenciales de aprendizaje y mucho menos las desplazan; más bien entran a complementar el proceso educativo, el proceso de construcción de pensamiento histórico.

Existe un término que ayuda a definir la relación entre procesos de enseñanza y herramientas digitales: innovación. Acosta sostiene que, las narrativas digitales permiten configurar la

⁷⁷ Veremos que, lo presencial no se ve de ninguna manera desplazado por lo digital. Por el contrario, si una narrativa digital con intenciones educativas quiere tener éxito, tiene que plantearse en interdependencia con el trabajo presencial.

innovación educativa⁷⁸, sin embargo, el término debe ser aplicado con cautela. La utilización de este ha sido atravesada en las últimas décadas por la lógica mercantilista y empresarial, que está influenciada por intereses de mercado. Es decir, producir productos que entren fácilmente en las dinámicas de oferta y demanda.

A esta definición de innovación se opone una que deja de lado las lógicas empresariales y más bien, se enfoca en la capacidad de adaptación y reconfiguración de las dinámicas educativas. Hay por tanto un abismo que separa ambas concepciones y claramente en este proyecto hay una inclinación hacia la segunda definición. Se hace un llamado a comprender, en este caso, el pasado, la historia, más que buscar un fin utilitario de esta. Desarrollar pensamiento histórico y pensamiento crítico implica no subordinar el conocimiento a lógicas mercantilista. Por el contrario, crea en los seres humanos competencias para comprender el mundo que los rodea y cuestionar los problemas que le aquejan. Por supuesto, poner sobre la mesa y problematizar el por qué las humanidades no se acomodan a las lógicas económicas actuales.⁷⁹

Definir una narrativa digital es complejo porque, como ya se mencionó, los constantes cambios tecnológicos impiden una aprehensión del objeto. Quizá, sea más claro tener en cuenta que en estos “espacios” se integran diferentes lenguajes (visual, sonoro, textual) con el uso tecnológico. Durante el siglo XX la invención de la televisión y la radio incorporan narrativas visuales y auditivas, generando un esquema comunicacional lineal, cerrado y de una sola dirección, en el cual los “usuarios” eran simplemente consumidores del contenido que allí se creaban.

El anterior sistema es, a mi modo de ver, la representación de un modelo conductista donde hay un receptor que solo recibe información y no tiene posibilidad, por lo menos de forma inmediata, de contrapuntear, debatir con quienes la producen. Los avances tecnológicos de las últimas décadas permitieron a gran parte de los usuarios pasar de ser simples consumidor

⁷⁸ Acosta, «Innovación, tecnologías y educación».

⁷⁹ Como lo señala Martha Nussbaum en: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (Katz Editores, 2010).

a ser prosumidores⁸⁰. Es decir, se presenta una transición hacia un esquema abierto dialógico y de múltiples direcciones, en donde más que espectadores existen creadores.

Sobre este tema se ha reflexionado bastante y no es mi intención ahondar en las múltiples posibilidades que ha generado el esquema comunicacional dialógico. Basta con decir, que se acopla y posibilita lo que se busca desarrollar: una narrativa que no esté totalmente dada; más bien que, sea construida por parte de quienes tengan contacto con elementos primordiales como las fuentes, y que pueda cambiar de acuerdo con la investigación y discusión por parte de los estudiantes. En últimas, los estudiantes son corresponsables en la construcción del conocimiento y no son simples cajas que absorben y memorizan información suministrada por el maestro.⁸¹

Una vez definido a grandes rasgos lo que son las narrativas digitales y la posibilidad de construcción del conocimiento y no de imposición que estas tienen, se presentarán algunas experiencias que ayudan a vislumbrar el camino sobre la relación y las potencialidades de estos instrumentos como sistemas de enseñanza. Pero antes de entrar de lleno a estas experiencias es necesario profundizar en el siguiente problema: son pocos, por no decir prácticamente nulos, los trabajos que relacionan los objetos de estudios que el presente trabajo ha erigido como pilares.

⁸⁰ En Colombia el concepto de prosumidor no es del todo preciso y es necesario llevar a cabo una investigación sobre este fenómeno. No es ningún secreto que en Colombia hay zonas que no existe acceso a internet y mucho menos, dispositivos que presenten servicios de conectividad. Prueba de ello es la gran cantidad de estudiantes que, durante la pandemia de coronavirus del 2020, han tenido que retirar o aplazar su formación académica, debido a la falta de acceso a canales y dispositivos de conexión. Según el Diario la Opinión, «La mitad de Colombia no tiene internet», La Opinión, 19 de mayo de 2019, <https://www.laopinion.com.co/tecnologia/la-mitad-de-colombia-no-tiene-internet-177209>. La noticia fue replicada en la sala de prensa de la página del ministerio de tecnologías de la información y de las comunicaciones MinTIC de Colombia. Lo cual, entre otras cosas, implica que más de la mitad de colombianos no podrían acceder a plataformas que les permitan construir contenido y no simplemente recibirlo. No es claro si tienen acceso a medios tradicionales como la televisión o la radio. Pero si lo tuvieran seguirían en el esquema unidireccional de transmisión de la información de mediados del siglo XX.

⁸¹ Acosta sostiene que:

El storytelling está teniendo una importante apertura en la vinculación de experiencias educativas mediadas por el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, por lo que los responsables de los procesos de formación y capacitación, deberán manejar el sistema didáctico para enseñar a los educandos a asimilar, comprender y construir el conocimiento de manera dinámica y se impulse el manejo de las estructuras cognitivas de manera integral y sistémica. Acosta, «Innovación, tecnologías y educación», 37.

En consecuencia, se presentarán algunas investigaciones. Si bien es cierto, se ha trabajado la enseñanza de la historia por medio de narrativas virtuales, los mapas históricos han desempeñado un papel alejado de la enseñanza de competencias de pensamiento histórico. Más bien, se ha hecho un énfasis en aspectos técnicos de la digitalización de este tipo de fuentes. Lo anterior no pretende de ninguna manera menospreciar el trabajo realizado en estos proyectos. Si bien su enfoque no ha girado en torno al desarrollo de pensamiento histórico. Han desarrollado una gran cantidad de avances técnicos, apoyándose en las ciencias de la información, para la consulta de este tipo de materiales. Sin duda alguna, se debe abogar por un trabajo que relacione el ámbito técnico con el teórico.

3.2 Tratamiento técnico de las fuentes cartográficas.

La cartoteca nacional histórica y virtual es un proyecto realizado en España por el grupo de Investigación Mercator, de la Universidad Politécnica de Madrid. El objetivo principal es buscar herramientas en el mundo digital que permitan facilitar el trabajo de investigadores, enfocadas en la interoperabilidad de varias instituciones como bibliotecas y archivos. Paralelo al desarrollo de herramientas buscan la implementación de instrumentos que permitan llevar a cabo una actividad investigativa como si se estuviera tratando la fuente de manera presencial.

Es necesario aclarar que el proyecto no había finalizado para la fecha de publicación de los primeros resultados en el 2010, y más que exhibir conclusiones se presentan avances. Metodológicamente el texto propone elementos normativos, legales y técnicos para diseñar la cartoteca virtual histórica, entendida como un lugar donde se puede acceder a representaciones cartográficas históricas que se encuentran distribuidas a lo largo de la península Ibérica. Poniendo de manifiesto el carácter interinstitucional del proyecto.

Inicialmente, surge una crítica a proyectos como Afriterra,⁸² o la cartoteca de la sociedad geográfica americana, ya que se limitan mostrar mapas digitalizados sin ofrecer mayores

⁸² Anfiterra es una biblioteca digital sin fines de lucro para acceder, preservar y aplicar el registro cartográfico de África.

recursos investigativos. No obstante, se hace mención del desarrollo propuesto por la librería de Alexandria y de la muy reciente para la época, Europeana⁸³, donde se exhibe un enfoque geográfico y un interfaz de consulta basado en google maps.

Con respecto al aspecto técnico considero que los autores detallan muy bien las aplicaciones y los estándares para tratar este tipo de documento. Sostienen que el proyecto sigue los lineamientos de la infraestructura de datos especiales y su estándar de información geográfica se sustenta en la ISO 19100 y el Open Geospatial Consortium⁸⁴. En esta última institución encuentran sustento para realizar las especificaciones de la interoperabilidad que estará enfocada en la realización de un catálogo y servicios geográficos de los mapas.

Por otro lado, el ámbito legal y de derechos de autor sobre este tipo de documentación llama poderosamente la atención, debido a lo complejo que puede ser su utilización en este tipo de plataformas. Hay que tener en cuenta que el mundo digital trae nuevas dificultades y retos. Uno de ellos, quizá uno de los más importantes, está relacionado con los derechos de propiedad intelectual sobre la exposición y utilización de recursos con fines públicos. Fernández y Bernabé nos dicen que:

El patrimonio cartográfico, tal cual se contempla actualmente, no es sólo objeto de los derechos de propiedad intelectual y del patrimonio histórico. Se ha podido observar cómo estos documentos están afectados de las cuestiones de derechos de propiedad intelectual en el ámbito geoespacial, en cuanto se refiere a la utilización de servicios Web y el uso de imágenes digitales.⁸⁵

Posteriormente se realizan algunas consideraciones relacionadas con las plataformas y software digitales que han apoyado el proyecto, como Map server y P.Mppper. Se hace igualmente hincapié en características que todo proyecto digital debe tener: lenguajes de desarrollo, servicios OGC que soporte interoperabilidad, metadatos, entre otras. Entre todas las características la que llamo más mi atención está el código abierto que permite la fácil

⁸³ Es la biblioteca digital europea desarrollada en el 2008 y que almacena contribuciones digitalizadas de las instituciones culturales de los países que hacen parte de la Unión Europea

⁸⁴ Organización creada en 1994 sin ánimo de lucro comprometida con la creación de estándares abiertos e interoperables en el marco de sistemas de información geográfica y en relación con la web.

⁸⁵ Alberto Fernández Wyttenbach y Miguel Angel Bernabe Poveda, «El Proyecto CartoVIRTUAL: Cartoteca Nacional Histórica Virtual», en *Actas del IV Encuentro Ibercarto. "Las Cartotecas en el Siglo XXI"* (IV Encuentro Ibercarto. "Las Cartotecas en el Siglo XXI", España: E.T.S.I. en Topografía, Geodesia y Cartografía (UPM), 2010), 11.

utilización y acceso por parte de futuros usuarios. Finalmente, se ofrece una herramienta que permite modificar geoméricamente los mapas para que se sobrepongan a las características geográficas del terreno. En todas estas herramientas juega un papel fundamental el desarrollo del catálogo y metadatos para no solo lograr interoperabilidad sino interrelaciones entre los mapas.

Considero que el proyecto es muy importante y esclarecedor frente a los temas que deben ser tratados si se quiere realizar un proyecto de cartografía digital. Los elementos que brindan de desarrollo técnico me parecen muy valiosos y las herramientas de investigación creadas son realmente interesante. Llama mucho la atención el carácter legal y normativo alrededor de los derechos de propiedad intelectual de fuentes documentales virtuales. Manifestándose por tanto nuevos retos y desarrollos que como eventuales creadores de contenido hay que tener en cuenta.

Si bien, nuevas herramientas son desarrolladas y se exhibe los pilares fundamentales del proyecto. Es preciso decir que, en general los proyectos de mapotecas y cartotecas presentados en el artículo, también el elaborado por el grupo Mercator, se limitan a desarrollos técnicos enfocados a especialistas e investigadores en este tipo de tópicos, dejando de lado la oportunidad de que otros sectores de la población interactúen con estos. Obviando el carácter histórico⁸⁶ de los mapas con los que están trabajando y desaprovechando la oportunidad de explorar otras potencialidades que este tipo de documentos puede ofrecer.

Después de una década de la presentación del proyecto de la cartoteca nacional histórica, el panorama no ha cambiado mucho. En el artículo “El giro espacial en las humanidades digitales y sus productos cartográficos” se hace un recorrido por algunas narrativas digitales enfocadas en fenómenos sociales que se han desarrollado hasta el año 2019. La clave de estos recursos es que evidencian el giro espacial y la interdisciplinariedad con la geografía, exhibida en los productos cartográficos digitales que se han creado. Se manifiesta que este tipo de proyectos han proliferado en la última década por la reducción de costos para acceder a softwares especializados y por la confección de equipos cada vez más potentes.

⁸⁶ En este sentido, una de las críticas más fuertes que se le puede hacer a este tipo de plataformas es la sobreposición de los mapas históricos a la realidad “objetiva” satelital. Quitando de esta materia toda posibilidad de comprensión del espacio que se tenía en la época en que fue confeccionada la fuente.

Se hace un recorrido por productos cartográficos relacionados con la historia, la literatura, el arte, la fotografía y la música. En todos se tiene la idea de presentar al usuario el espacio físico donde se desarrollaron viajes, encuentros, disputas y sobreponer espacios antiguos a mapas contemporáneos, para ver el cambio que el lugar ha presentado. Pero de nuevo, no se profundiza en el estudio del mapa en cuanto tal. Por ejemplo, el proyecto Palimpsest presenta un compendio de obras literarias que hablan sobre Edimburgo donde por medio de la minería de datos fue posible identificar calles, fechas y lugares que fueron transferibles a un buscador que discrimina basándose en los datos mencionados. Igualmente, encontramos la página historicalsoundscapes.com en la que se comparan paisajes sonoros históricos de Sevilla y Granada entre el siglo XV y XIX apoyándose en mapas, documentos de video y audio.

Es claro que la interdisciplinariedad es un requerimiento prácticamente obligatorio para el desarrollo de este tipo de proyectos, lo cual posibilita traspasar ciertas fronteras para aprehender la historia por metodologías diferentes. Sin embargo, lo que se observa en los proyectos presentados, específicamente los históricos, es que como ya se ha mencionado, no buscan brindar formas de aprendizaje sino mostrar cartográficamente un proceso histórico. No hay una narrativa que tenga como centro el desarrollo de pensamiento histórico, y que vaya más allá de la digitalización de fuentes históricas cartográficas.

Si bien hay intentos por promover una comprensión histórica un poco más amplia, considero que las herramientas resultan unidireccionales y la participación que se le da al usuario es muy limitada. Lo anterior en parte se debe, en parte, al excesivo énfasis en el mejoramiento de la capacidad del software que ofrece herramientas cada vez más accesibles y de esta manera un mejoramiento en los Sistemas de Información Geográfica (SIG). Dejando de lado las implicaciones epistemológicas, metodológicas y pedagógicas que esto ha implicado

Este problema puede evidenciarse, por ejemplo, en el campo de la literatura, donde proyectos como el de Palimpsest, ya mencionado, exhibe lugares icónicos de Edimburgo, famosos por su mención en obras literarias de diferentes autores. Sin embargo, se queda corto al mostrar las calles o espacios icónicos donde transcurrió un hecho literario. Una narrativa digital en literatura debería ofrecer al usuario la oportunidad de profundizar y comprender lo que es la literatura, la cual seguramente va más allá de la mención e identificación de un espacio.

De ninguna manera se resta mérito al trabajo realizado. No obstante, se hace evidente que hay una supremacía de lo técnico en narrativas y proyectos que buscan relacionar el espacio con otras áreas de conocimiento. Dejando de lado, problemas epistemológicos propios de las disciplinas con las que se trabajan. Se aboga entonces por la construcción de un marco conceptual donde se encuentre un equilibrio entre lo técnico y lo teórico. Donde las disciplinas se puedan relacionar por medio de herramientas y narrativas virtuales y que vaya más allá de la superposición de los mapas al GPS contemporáneo.

3.3 Narrativas digitales y pensamiento crítico-histórico.

Dilucidado a grandes rasgos el problema de la prevalencia de lo técnico sobre lo teórico en las narrativas digitales, es plausible presentar algunas experiencias sobre la enseñanza histórica por medio de estas herramientas. Si bien no se encontraron investigaciones directamente relacionadas con el presente proyecto. Se halló, por ejemplo, un “experimento” realizado entre los años 2012-2014 en la universidad de Monash y el museo de Victoria en Australia⁸⁷, donde se planteó a estudiantes de historia presentar como trabajo final de curso una narrativa digital que no superara los tres minutos.

En este caso, el concepto de narrativa digital se utiliza a manera de conclusión de un proceso investigativo y de síntesis que los estudiantes han realizado. En Monash se optó por presentar un video sobre lo que se había investigado. Incentivando no sólo un trabajo de investigación histórica, sino entrar en contacto con programas de edición para configurar la narrativa. Es pertinente recalcar que este tipo de proyectos se enmarca en las necesidades pedagógicas por enseñar historia alejándose de las formas tradicionales, íntimamente ligadas con la escritura.

⁸⁷ Johnny Bell et al., «‘History Is a Conversation’: Teaching Student Historians through Making Digital Histories», *History Australia* 13, n.º 3 (2 de julio de 2016): 415-30, <https://doi.org/10.1080/14490854.2016.1202373>.

Para la realización del trabajo final los estudiantes escogieron un tema que les llamaba la atención, y buscaron fuentes históricas que dieran pistas sobre el proceso que les interesaba. Pero si lo que se entiende por trabajo histórico cambió, también lo hizo el concepto de fuente histórica. “Las historias digitales no usan las fuentes solo como evidencia. También son usadas como efectos visuales y auditivos que son características centrales del formato”⁸⁸. Presentar la historia en formato de video implica investigar e interpretar archivos, documentos, lugares, fotos. A partir de estos insumos se idearon formas de presentación por medio de elementos visuales en una narrativa. Por supuesto, se creó un guion historiográfico que puso a prueba la capacidad de síntesis de los estudiantes.

Las ventajas de otras formas de construir historia, en este caso el video, se caracterizan por la yuxtaposición y presentación al observador de diferentes fuentes y en esa dirección, la conexión de manera más profunda con el público, a diferencia de los tradicionales textos escritos.

El curso ha confirmado nuestra convicción que los estudiantes aprenden efectivamente sobre historia por medio de la investigación y la construcción de sus propias historias, en cualquier formato. Este hallazgo hace eco en el giro constructivista de la teoría de la educación que enfatiza en el dinamismo y profundidad del estudiante.⁸⁹

La experiencia anterior demuestra la importancia del estudiante como constructor de conocimiento histórico. Si bien, no se trabajan con mapas, la narrativa digital irrumpe como una posibilidad de sobreponer múltiples fuentes, y poder construir nuevas formas de conocer el pasado que requiere ciertas habilidades, como escribir un guion o interactuar con programas de edición y formas de exhibir las fuentes para que tengan coherencia.

Para enseñar historia es necesario que los estudiantes sientan que el pasado no es algo alejado de ellos y que guarda poca relación con su cotidianidad. El punto de entrada tiene que ser algo que les interese, que genere en ellos emocionalidad, les traiga recuerdos, como quedó

⁸⁸Traducción de: “Digital histories use sources not just as evidence, but also for the visual and aural effects that are central features of the format”. Johnny Bell et al., «‘History Is a Conversation’: Teaching Student Historians through Making Digital Histories», *History Australia* 13, n.º 3 (2 de julio de 2016): 421 <https://doi.org/10.1080/14490854.2016.1202373>.

⁸⁹ Traducción de: “the course has confirmed our conviction that students learn effectively about history by researching and making their own histories, in whatever format. This finding echoes the constructivist turn in education theory that emphasises the dynamism and depth of students.” Bell et al., 429.

claro en la investigación australiana. Precisamente este es el punto de entrada para la investigación sobre la que se reflexionará a continuación.

“Engagin students through mapping local history” busca fomentar la participación ciudadana de jóvenes por medio del reconocimiento del espacio y el tiempo en el cual viven y conviven. Para ello, es esencial la interacción con su entorno más cercano para que logren rastrear procesos históricos que los han definido. De nuevo, la parte emocional juega un papel fundamental. Esta investigación busca aplicar la geografía para interpretar el pasado y generar compromiso cívico. El punto de partida es que los eventos históricos tienen lugar en contextos geográficos y son motivados por la percepción humana sobre el espacio. Sin embargo, “Parte del problema de los profesores para integrar la enseñanza de la geografía y la historia en el aula de clase es la sospecha generalizada de los estudiantes que ninguna de las materias los afecta directamente en su cotidianidad”⁹⁰

¿Cómo solucionar esta problemática? Las autoras proponen que una posible salida se puede encontrar en los avances tecnológicos de los últimos tiempos, aunado a la participación activa por parte de los estudiantes por medio de problemáticas que no sólo les interesen, sino que les atañen. De esta manera, se aboga por una investigación participativa donde se desarrolle un modelo que permita mapear sitios significativos, y a su vez posibilite generar reflexión en los estudiantes.

Para ello, se llevó a cabo una resignificación del territorio de Seattle, lugar donde se realizó la investigación. Las estudiantes realizaron trabajo de campo, entrevistas e investigación en instituciones basándose en los intereses personales. Los resultados se plasmaron en la plataforma cartográfica que permitía localizar elementos, mediante líneas, imágenes y videos. Lo interesante es que hay dos partes interdependientes en esta experiencia: el trabajo digital y el trabajo de campo.

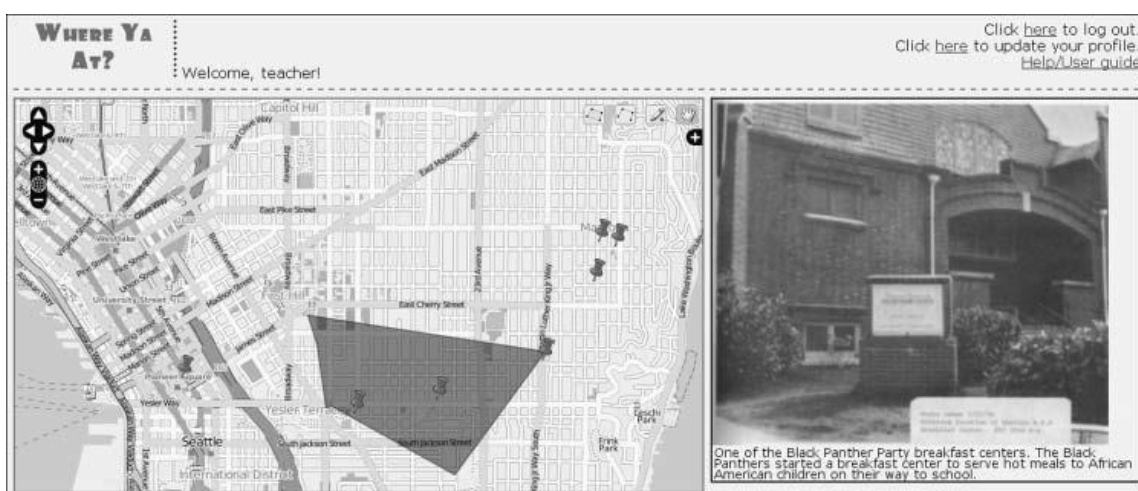
De la misma manera que la experiencia en Australia, las estudiantes se vieron atraídas con temas relacionados con su propia vida que conectaron con experiencias y sitios históricos como la inmigración por parte de diferentes poblaciones hacia Estados Unidos durante el

⁹⁰ Traducción de: “Part of the problem for teachers hoping to integrate geography and history learning in the classroom is the broad-based suspicion by students that neither subject relates directly to their everyday lives” Mitchell y Elwood, «Engaging Students through Mapping Local History», 148.

siglo XX. Las investigadoras anotan: “Muchos estudiantes parecían estar pensando de maneras más complejas las interdependencia de lugares significativos y procesos”⁹¹

Las asociaciones que se pueden establecer entre espacio y procesos históricos son fundamentales para cumplir con el otro objetivo del trabajo: incentivar la conciencia cívica y la participación política de las futuras ciudadanas. A manera de ejemplo se puede citar una de las múltiples intervenciones que se realizaron. Un grupo de estudiantes se dedicó a estudiar la influencia de las Panteras Negras en Seattle y su contribución a la comunidad afroamericana local. Los resultados fueron plasmados de la siguiente manera:

Figura 2 Representación y apropiación del espacio a través del mapeo de la historia local en Seattle⁹²



En conclusión, estas conexiones con lo local se relacionan con problemas globales neurálgicos de los Estados Unidos como el racismo. Las estudiantes no sólo se convirtieron en investigadoras, sino que tuvieron la posibilidad de entenderse como agentes de cambio frente a procesos históricos. Aquí vemos, la relación profunda que guarda el presente en la interpretación del pasado en aras de una búsqueda por un futuro “diferente”. “La

⁹¹Traducción de: “Many students seemed to be thinking in more complex ways about the interdependencies of significant places and processes”. Mitchell y Elwood, 152.

⁹² Katharyne Mitchell y Sarah Elwood, «Engaging Students through Mapping Local History», *Journal of Geography* 111, n.º 4 (1 de julio de 2012): 151, <https://doi.org/10.1080/00221341.2011.624189>.

investigación documentada indica que incrementar el conocimiento y la conciencia sobre lugares locales puede servir como base para el desarrollo de compromiso hacia alguna forma de acción democrática por parte de personas jóvenes.”⁹³

Si bien la investigación anterior no se apoyó en cartografía histórica, si se fundamentó en la relación espacio y tiempo. Igualmente, los resultados fueron plasmándose en una herramienta cartográfica, posibilitando no sólo la adquisición conocimiento histórico, sino también el desarrollo de competencias ciudadanas, que a mi modo de ver no son más que el pensamiento crítico que ya se ha esbozado en la presente investigación. Sería pertinente profundizar en un concepto, que, si bien no se hace explícito, me parece que es plausible intuir. Me refiero a la cartografía social, tan utilizada en las investigaciones sociales colombianas.

Cesar López⁹⁴ trabaja la cartografía social como herramienta educativa, su investigación surge por la necesidad de encontrar otras formas por las cuales los estudiantes conozcan ya no solamente a través de libros o de un maestro que se limite a transmitir información sino por medio de la experiencia y la acción participativa de estos, teniendo en cuenta que hacen parte de la sociedad y son activos en ella.

Basándose en diferentes personas que han teorizado sobre la cartografía social, como Fals Borda, Herrera y Mancilla. El autor plantea que es una metodología participativa que permite a un grupo específico abordar un problema que le atañe, mediante la identificación del espacio en el cual vive y convive. Es construir conocimiento en la interdependencia y relación social con fin de solventar alguna problemática que aqueja a determinada comunidades:

donde los actores sociales aportan sus conocimientos y experiencias de una manera recíproca y de intercambio con el objetivo de la concreción de mapas que permite la actualización de la memoria individual y colectiva de los docentes, estudiantes y demás actores involucrados en el ejercicio.⁹⁵

⁹³ Traducción de: “The research documented here indicates how increased knowledge and awareness about local places can serve as basis for the development of young people’s commitment to some form of democratic action” Mitchell y Elwood, 155.

⁹⁴ Si bien en esta investigación no se toca el elemento tecnológico, es un punto clave observar la necesidad de participación por parte de los estudiantes para desarrollar un pensamiento crítico.

⁹⁵ César Enrique López Arrillaga, «La Cartografía Social como Herramienta Educativa», *Revista Scientific* 3, n.º 10 (5 de noviembre de 2018): 237, <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>.

Así pues, la cartografía social ofrece nuevas formas de acercarse a una problemática social y encuentra la solución de esta en el conocimiento e identificación de elementos por medio de la participación activa de distintos actores, no solamente los estudiantes. Se concluye que se requieren nuevas formas de educación para hacerle frente a problemáticas que no han podido ser solucionadas. Su resolución dependerá de la formación de ciudadanos conscientes de sus contextos sociales y de su agencia en los procesos de cambio.

Considero el acercamiento de López enriquecedor en el sentido que propone al estudiante como actor en la comprensión y eventual solución de problemáticas. Comparto la posición del autor de entender a los estudiantes no como simples moldes receptores de información sino como sujetos con capacidades de comprender y aprehender los espacios en donde a diario se definen. Igualmente, mi propuesta está encaminada a construir una forma de comprensión del pasado en la cual el papel del estudiante y su colaboración activa es fundamental.

Los mapas son fuentes que permiten conocer el pasado desde otras perspectivas, pero también condensan el esquema conceptual que se presentó en el primer capítulo y emergen como una posibilidad de construir pensamiento histórico. Son fuentes que puede ser trabajadas, generan imaginación histórica, pueden ser intervenidas digitalmente, crear formas de representación y por supuesto, posibilitan la construcción de una conciencia histórica temporal.

3.4 Algunas experiencias en Colombia.

En las siguientes páginas se expondrán algunas iniciativas colombianas muy interesantes, que han tenido como eje la utilización de mapas históricos para su constitución. Conformando libros digitales y compilación de fuentes. Es necesario aclarar que no se definen como narrativas digitales enfocadas al desarrollo de ciertas competencias, en este caso, de pensamiento histórico o crítico. De hecho, en la búsqueda realizada no se encontraron este tipo de iniciativas.

El proyecto *Mapeando Colombia* es un libro digital que utiliza el material cartográfico de la Biblioteca Nacional de Colombia. Allí, la narración histórica se lleva a cabo a través de 9 capítulos que buscan brindar un acercamiento de la construcción de la nación a partir de la cartografía y, por supuesto de los mapas. El objetivo principal es brindar un acercamiento a la narración histórica desde otras perspectivas.⁹⁶

Así, por ejemplo, el capítulo 8 está dedicado a los pueblos originarios, acercándonos a la concepción que tienen sobre los mapas; entendidos como formas en las cuales los seres humanos representan y asimilan el mundo. Ahora bien, las cartografías nativas que son radicalmente distintas a las de “occidente” en la medida que la concepción de espacio y tiempo son diferentes. Lo anterior se ejemplifica perfectamente en que comprensión del espacio no se halla en los mapas convencionales sino en sus tejidos, casas, telares y sombreros.

El proyecto da a conocer la historia de Colombia desde una perspectiva innovadora, se centra en los mapas como fuentes de comprensión histórica. Quizá lo más interesante es que pone de manifiesto el carácter de construcción social del mapa, rompiendo con la idea de objetividad y neutralidad que antaño se pensaba que tenía. Por el contrario, a través de estos se plasma formas de comprender, nombrar y recorrer los espacios que dan muestra de lo complejo que ha sido la consolidación de un país como Colombia.

Cartografías de Bogotá es un proyecto realizado por la Universidad Nacional de Colombia, donde se compila una serie de planos históricos de la capital colombiana, más que todo del siglo XX. Su característica principal es que permite visualizar los mapas y planos sobreponiéndolos al trazado actual de la ciudad. Destaca porque es posible sobreponer una gran cantidad de fuentes y difuminarlas para compararlas y analizarlas. Para la sobreposición usaron mapwarper, que es una herramienta de código libre y acceso abierto para georreferenciar mapas antiguos. Se definen como un atlas histórico interactivo, enfocado en la interrogación de la cartografía que puede llevarse a cabo siguiendo los intereses de quienes consulten la herramienta.

⁹⁶ Mauricio Nieto, «Mapeando Colombia», accedido 16 de mayo de 2020, <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/mapeando/Paginas/home.html>.

Igualmente, permite acceder a la colección individual de los mapas, verlos y descargarlos. Hay un apartado dedicado a investigaciones que se enfoca principalmente en las haciendas de la Sabana de Bogotá y de Chapinero durante los siglos XIX y XX. La interacción con el público se sustenta en la posibilidad que tiene el usuario de crear mapas, previo registro a la plataforma o por medio del contacto al correo electrónico de la plataforma. Lo cual evidencia la disposición a que la herramienta siga creciendo con aportes que ayuden a complementar el atlas histórico interactivo.

Por otro lado, es necesario realizar una mención a *Razón Cartográfica* que nace en el 2007 como un blog que busca “promover la articulación, la interlocución de los egresados, estudiantes y entidades interesados en las relaciones entre historia, geografía, cartografía y pensamiento crítico espacial”⁹⁷ en Colombia y el resto del mundo. Entre otras cosas impulsa el acceso público, la divulgación, la conservación y restauración de este tipo de fuentes y, en fin, teorizar y conceptualizar acerca de las relaciones entre disciplinas espaciales y sociedad. Para la fecha de consulta las herramientas de la biblioteca digital y la mapoteca digital se encontraban desactualizadas.

Finalmente, en el semillero de los departamentos de geografía e historia de la universidad de los Andes UMBRA: Espacio, sociedad y cultura que inició en el año 2003 y ha sido dirigido por la profesora Marta Herrera, se ha reflexionado sobre textos académicos y proyectos de investigación de sus integrantes que permitan comprender la relación espacio, sociedad y cultural en la historia y en la contemporaneidad. Igualmente, se han desarrollado talleres de cartografía y el trabajo de este tipo de fuentes históricas es central en varios trabajos realizados.

3.5 Consideraciones finales.

A lo largo de estas páginas se señaló la importancia y utilidad que pueden llegar a tener las narrativas digitales. Para la presente investigación, el concepto tiene un cambio significativo. A pesar, de retomar elementos técnicos y la integración de lenguajes como el sonoro y el

⁹⁷ «Razón Cartográfica», Razón Cartográfica, accedido 1 de febrero de 2021, <https://razoncartografica.com/>.

visual, se promueve la agencia y acción del estudiante a la hora de la creación de la narrativa digital. Si queremos desarrollar competencias de pensamiento histórico, no tiene que estar dada en su totalidad. Debe construirse y como ya se ha mencionado, son los estudiantes quienes en el proceso investigativo confeccionan la narrativa y con ella su visión sobre el pasado.

También hago un llamado para que lo técnico se funde con lo práctico y lo teórico. Los avances tecnológicos han sido notables, sin embargo, la reflexión teórica ha sido dejada a un lado. En parte, busqué poner de manifiesto esta problemática. Es necesario trabajar en las consecuencias que tienen este tipo de herramientas en la educación de los estudiantes de colegio. Por citar un ejemplo, es claro que la educación y la formación de pensamiento crítico no pueden, ni deben, depender de los instrumentos digitales. Más bien, son un apoyo al proceso investigativo, de interacción y de intercambio de ideas que, como se vio, son clave en el desarrollo de este tipo de competencias.

Conclusiones

En el primer capítulo se resaltó la importancia y las potencialidades que ofrece la ley 1874 de enseñanza de la historia. Permitiendo una comprensión del pasado que no pase por la simple memorización de fechas, héroes e hitos; sino por la comprensión de los procesos históricos que permita establecer a los estudiantes como agentes de la historia y como actores que puedan analizar, criticar y cambiar problemáticas sociales que los rodean. En consecuencia, se propuso una enseñanza de la historia que brinde herramientas para ser críticos frente al pasado y que permita el desarrollo de competencias desde una edad muy temprana para que puedan ser ciudadanos conscientes en una democracia contemporánea.

En el capítulo dos, se observó la importancia de los mapas en los procesos educativos memorísticos de enseñanza de la historia, y se propuso un tratamiento alternativo a este tipo de fuentes para que los estudiantes desarrollen competencias en pensamiento histórico alejadas de la búsqueda de una verdad absoluta. Para ello, los aportes de Brian Harley resultaron fundamentales pues permiten entender los mapas como una construcción humana y un lenguaje que puede decodificarse interpretarse. Liberando la fuente de sus cadenas epistémicas y develando las potencialidades para desarrollar pensamiento histórico.

El capítulo final presenta balance donde se concluye que los proyectos digitales relacionados con cartografía histórica, en su gran mayoría, han puesto el énfasis en aspectos técnicos como la digitalización y la georreferenciación, desconociendo en contexto espacio temporal donde fueron creados. Razón, por la cuál se recomienda un acercamiento teórico en conjunción con los avances técnicos para aprovechar el potencial educativo de las fuentes cartográficas. Por otro lado, se estableció la importancia de vincular afectivamente a los estudiantes con los procesos históricos y comprometerlos con la investigación que desarrollaran, con el fin de hacerles notar que la historia no está alejada de su cotidianidad. Asimismo, la formación en pensamiento histórico no depende de los instrumentos digitales, pues estos deben ser vistos como un apoyo al proceso de investigación e interacción presencial.

Finalmente, en las páginas que componen la investigación se realizó un diagnóstico y una serie de sugerencias que buscan plasmar la imperiosa necesidad del trabajo mancomunado de varias disciplinas e instituciones del país, para la confección de un aprendizaje en historia que forme competencias de pensamiento crítico e histórico en estudiantes de educación básica y media. Con el fin de comprender los procesos históricos que los atañen para poder

pensar y buscar soluciones a problemáticas sociales, partiendo de su papel como ciudadanos activos de una democracia contemporánea.

La utilización de fuentes primarias en este proceso es invaluable y necesario, pues a partir del trabajo alumno-maestro es posible construir y no memorizar conocimiento histórico. Pero este trabajo, debe realizarse conjuntamente con instituciones que resguarden este tipo de documentos. En consecuencia, el papel del archivo y la implementación de programas de dinamización cultural resulta fundamental.

Me gustaría terminar esta breve conclusión con una reflexión de Gemma Tribó quien en su libro “Enseñar a pensar históricamente” manifiesta la importancia de los archivos y las fuentes primarias en los procesos de aprendizaje. Sostiene que al buscar el desarrollo de competencias críticas e investigativas se están incentivando a los estudiantes a “integrarse en la sociedad de la información, que se denomina a sí misma sociedad del conocimiento, pero que resulta difícil denominarla de este modo si los ciudadanos del futuro no dominan las claves de transformación de la información en conocimiento”⁹⁸ En última instancia, esta transformación es producto del análisis crítico de fuentes y con ello, la comprensión del tiempo que las produjo.

⁹⁸ Tribó Travería, *Enseñar a pensar históricamente los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*, 218.

Recomendaciones

En los tres capítulos que componen la presente investigación se realizó un diagnóstico de tres problemáticas contemporáneas, lo cual permitió desarrollar una serie de recomendaciones que van dirigidas a la creación de metodologías alternativas de enseñanza de la historia, con el fin de desarrollar competencias en pensamiento crítico e histórico en estudiantes de educación básica y media en Colombia. A continuación, será presentado un esquema donde se sugieren los elementos centrales de la investigación para la creación de metodologías alternativas para la enseñanza de la historia.

Es necesario aclarar que el esquema está dirigido en general a los archivos, y específicamente al Archivo General de la Nación (AGN) que ha desarrollado herramientas como el Archidoc; la cual ha posibilitado la digitalización de fuentes documentales que permiten comprender y conocer la historia, no sólo del país, sino de amplias regiones del mundo. Sin embargo, la institución no ha profundizado en políticas de dinamización cultural basadas en patrimonio documental que se materialicen en nuevos servicios dirigidos a públicos diferentes, como el escolar.

Ahora bien, si se revisa el plan estratégico institucional para los años 2018-2022, se observan cuatro objetivos misionales. Dos de ellos dirigidos a la prestación de servicios y a la organización del sistema nacional de archivos. Los dos restantes enfocados a la difusión del patrimonio documental de la nación y al desarrollo cultural y material del país por medio del archivo, en armonía con los planes de desarrollo de Colombia.

Estos últimos objetivos misionales permiten que el diagnóstico desarrollado y las recomendaciones que se hacen, se enmarquen en la política archivística del AGN. No obstante, las referencias a la educación son mínimas en el plan estratégico, habría que recordar que “El impacto de la acción cultural se refleja en el incremento del uso del patrimonio documental como recurso educativo”⁹⁹. Razón por la cual se recomienda dar un giro a las políticas de dinamización cultural y que se enfoquen en planes y proyectos educativos, sin dejar de lado la difusión como lo han venido haciendo desde el Archidoc.

⁹⁹ Fugueras, *Archivos*, 44.

Siguiendo a Tribó¹⁰⁰ dentro de las actividades culturales se encuentran las actividades de difusión y las actividades didácticas. Las primeras buscan difundir, por ejemplo, fondos o tipologías documentales. Mientras que las segundas, formulan objetivos educativos y diseñan estrategias e instrumentos para desarrollarlas, teniendo como objetivo la formación y aprendizaje escolar. En consecuencia, la presente investigación va dirigida a fortalecer una política de dinamización cultural, específicamente de actividades didácticas, si tenemos en cuenta las consideraciones anteriormente mencionadas.

Las fuentes históricas en los procesos de aprendizaje son fundamentales si se quiere enseñar una historia crítica y constructiva. Los archivos al ser las instituciones encargadas, entre otras cosas, de resguardar este tipo de documentos deben desarrollar estrategias y didácticas para contribuir a la formación de ciudadanos que puedan dar soluciones a problemáticas que les atañen, partiendo de una comprensión de su pasado y teniendo en cuenta que éste es fundamental para entenderse en el presente y crear un futuro. Se sugiere entonces un trabajo interinstitucional, pero también interdisciplinar en donde profesores, archivistas, historiadores, geógrafos e ingenieros de sistema construyan herramientas digitales que permitan a los estudiantes de educación básica y media plasmar y construir narrativas digitales que evoquen sus formas de entender y aprehender el pasado.

Se recomienda que los proyectos que busquen desarrollar pensamiento histórico a través de cartografía histórica tengan como base la ley 1874 del 2017 que incentiva la confección de pensamiento crítico, el cual está íntimamente relacionado con el pensamiento histórico. En este proceso de aprendizaje juega un papel predominante la interpretación de las fuentes históricas y las formas de representar el pasado. No se debe olvidar que estos procesos buscan en última instancia generar una conciencia histórica temporal atravesada por la empatía histórica. Lo anterior, con el fin de incentivar una ciudadanía democrática y activa que pueda solventar problemáticas sociales por medio de la investigación, el análisis y la construcción.

Las fuentes cartográficas tienen un potencial educativo enorme no sólo porque permiten acercar al estudiante al pasado de una forma poco convencional alejada del texto clásico y con ello iniciar el desarrollo de las competencias mencionadas a lo largo del trabajo. También

¹⁰⁰ Tribó Travería, *Enseñar a pensar históricamente los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*.

permiten aprehender el binomio espacio-tiempo y la causalidad. Así pues, para aprovechar las posibilidades educativas que nos pueden ofrecer las representaciones cartográficas es necesario pensarlos como un lenguaje y como un constructo que es susceptible a entenderse por medio de diversos niveles de lectura que van desde la crítica interna a la crítica externa del documento.

Puntualmente, es necesario que el AGN¹⁰¹ revise sus funciones y sus objetivos misionales y que se empiece a equilibrar la balanza entre los procesos de gestión documental y transparencia, que son muy importantes, y las iniciativas que buscan difundir y dinamizar el patrimonio documental del país por medio de metodologías pedagógicas. De manera que, no se quede simplemente en exhibir la documentación por medio de una plataforma digital, sino ir más allá y promover la reflexión crítica y la construcción de narrativas sobre el pasado. Como se vio, una forma de hacerlo es por medio de las fuentes históricas cartográficas y su potencial para el desarrollo de competencias en pensamiento histórico.

Como la dinamización implica procesos de trabajo interdisciplinario se recomienda destinar un presupuesto y un personal específico que se encargue de poner en práctica esta propuesta u otras que busquen aprovechar las fuentes documentales en clave pedagógica y educativa. Más que visitas guiadas el AGN debería pensar en articularse con instituciones de educación primaria y secundaria públicas para confeccionar el aprendizaje sobre el patrimonio documental del país. Una muy buena posibilidad es mediante el estudio de las fuentes cartográficas, como se exhibió en el capítulo dos.

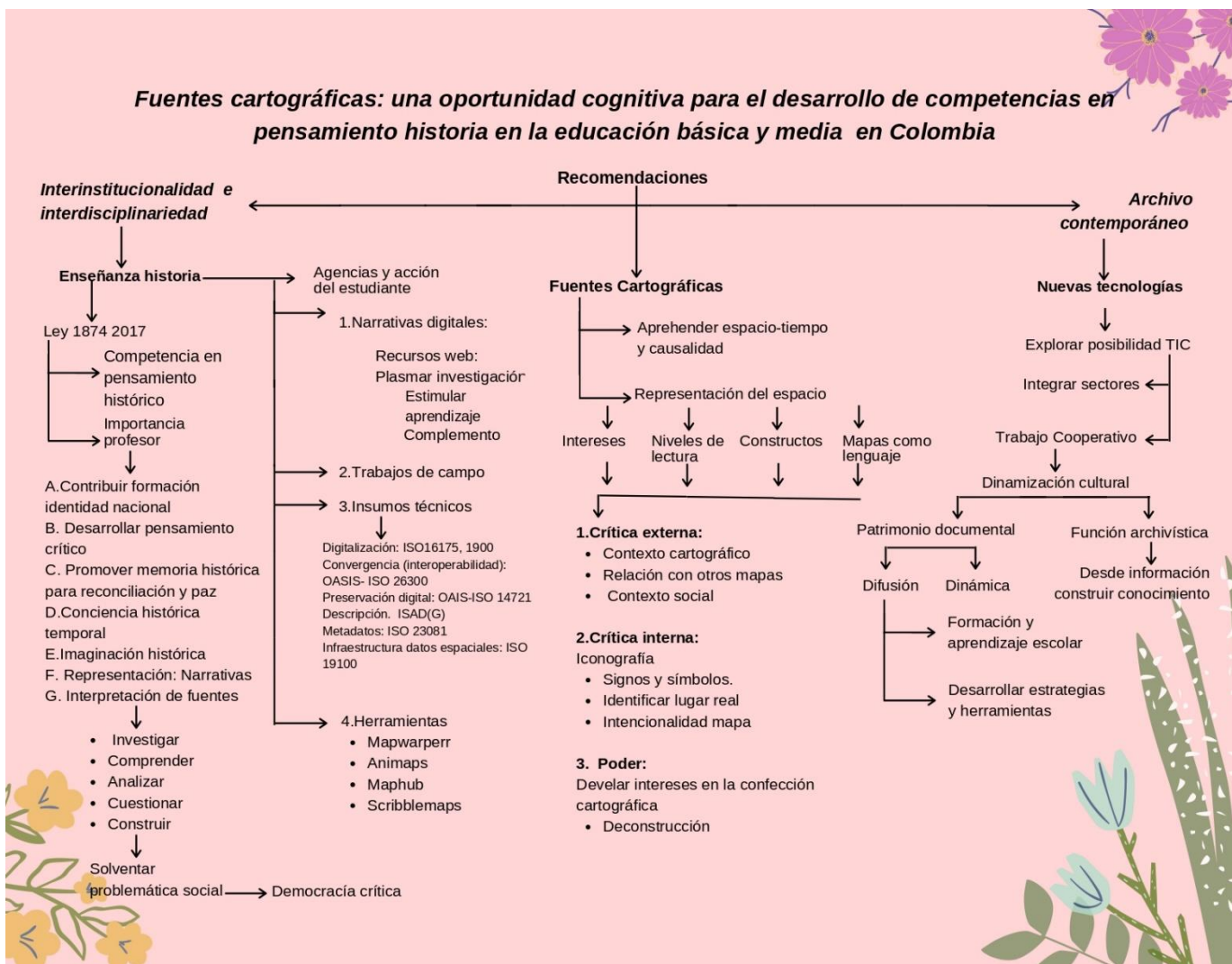
Punto aparte, con respecto a la enseñanza de la historia alejada de métodos ortodoxos, siguiendo las experiencias analizadas en el proyecto, se recomienda que los procesos se desplacen de un aprendizaje memorístico a uno en el que el estudiante construya su interpretación sobre el pasado. Igualmente, al estudiante debe entrar en contacto con procesos históricos que sienta como propios y le generen emociones y afectividades, por lo menos para iniciar con un contacto con el pasado.

¹⁰¹ En ese sentido es importante plantear lineamientos que se adecuen a la archivística contemporánea en los planes estratégicos del AGN que tiendan a la dinamización cultural de las fuentes que allí se albergan, sin olvidar las funciones de gestión documental y transparencia.

El punto de unión entre la construcción de pensamiento histórico a través de cartografía histórica son las narrativas digitales. De hecho, como ya se mencionó la representación del pasado se hace por medio de narrativas. Para el tipo de proyecto por el cual sea aboga en la presente investigación la utilización de nuevas tecnologías que permitan plasmar la investigación realizada por los estudiantes y estimular su aprendizaje es importante. No obstante, este tipo de herramientas deben ser vistas como un complemento al trabajo investigativo, de campo y colaborativo como se argumentó en el tercer capítulo. En ese sentido, son los participantes quienes plasman su forma de ver un proceso histórico en una narrativa digital partiendo y para ello se sugieren una serie de normas y herramientas que pueden dar luces para la construcción de estas.

Si bien se propone la utilización de narrativas digitales, la lección es clara. Estas herramientas que se han creado en los últimos años de ninguna manera reemplazan la educación presencial y el trabajo investigativo que se debe desarrollar. Son un medio para plasmar el proceso de aprendizaje, una forma de representación que puede ofrecer elementos novedosos y permiten su visualización en diferentes latitudes del país y del mundo. No obstante, más que una condición para el desarrollo de competencias en pensamiento histórico es una alternativa para evidenciar el proceso investigativo. De ninguna manera, la utilización de herramientas digitales implica la construcción de pensamiento histórico; el desarrollo de la competencia es producto del trabajo pedagógico.

Figura 3 Materialización de la propuesta teórico-práctica



Elaboración propia.

Bibliografía.

- Acosta, Andrés Hermann. «Innovación, tecnologías y educación: las narrativas digitales como estrategias didácticas». *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica* 2, n.º 2 (2018): 31-38.
- Anderson, B. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Traducido por Eduardo. Suarez. México: Fondo de Cultura Económica., 1991.
- Arango, Cindia. «Historia, cartografía y Museo: un mapa del río grande de la Magdalena de 1601», 2019. <https://doi.org/10.30778/2019.12>.
- Arrillaga, César Enrique López. «La Cartografía Social como Herramienta Educativa». *Revista Scientific* 3, n.º 10 (5 de noviembre de 2018): 232-47. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>.
- Bell, Johnny, Rebecca Carland, Peg Fraser, y Alistair Thomson. «‘History Is a Conversation’: Teaching Student Historians through Making Digital Histories». *History Australia* 13, n.º 3 (2 de julio de 2016): 415-30. <https://doi.org/10.1080/14490854.2016.1202373>.
- Bloch, Marc. *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Capra, Fritjof. *El Tao de la Física: Una exploración de los paralelismos entre la física moderna y el misticismo oriental*. Editorial Sirio S.a., 2019.
- Carretero, Mario, José Antonio Castorina, María Sarti, Floor Van Alphen, y Alicia Barreiro. «La Construcción del conocimiento histórico». *Propuesta Educativa*, n.º 39 (2013): 13-23.
- Casey, Nicholas. «Las fallas que ponen en riesgo el acuerdo de paz en Colombia (Published 2019)». *The New York Times*, 17 de mayo de 2019, sec. en Español. <https://www.nytimes.com/es/2019/05/17/espanol/america-latina/colombia-paz-farc-duque.html>.
- Cerda, Hugo. *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Magisterio, 2011.
- Ciendúa, Diana. «Narrativa digital: Una estrategia pedagógica para el aprendizaje de la historia colombiana. Diana Forero (tesis).», 2016.
- Cordero, Zoila Rosa Vargas. «La Investigación Aplicada: Una Forma De Conocer Las Realidades Con Evidencia Científica». *Revista Educación* 33, n.º 1 (2009): 155-65.
- Elias, Norbert. *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Fernández Wyttenbach, Alberto, y Miguel Angel Bernabe Poveda. «El Proyecto CartoVIRTUAL: Cartoteca Nacional Histórica Virtual». En *Actas del IV Encuentro Ibercarto. “Las Cartotecas en el Siglo XXI”*. España: E.T.S.I. en Topografía, Geodesia y Cartografía (UPM), 2010. <http://ibercarto2010.com/>.
- Fugueras, Ramon Alberch i. *Archivos: entender el pasado, construir el futuro*. Editorial UOC, 2013. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=710725>.
- Gómez, Jesus, Jorge Ortuño Molina, y Sebastián Molina Puche. «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI». *Revista Tempo e Argumento* 06, n.º 11 (30 de abril de 2014): 05-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>.
- Harley, J. B. *La nueva naturaleza de los mapas: Ensayos Sobre La Historia De La Cartografía*. Fondo De Cultura Económica USA, 2005.
- Harris, Rénard B. «Blending Narratives: A Storytelling Strategy for Social Studies». *The Social Studies* 98, n.º 3 (1 de mayo de 2007): 111-16. <https://doi.org/10.3200/TSSS.98.3.111-116>.
- Jones, Amy Lynn. «Emotional Factors in History Learning via Digital History Narrative Creation». Doctor of Philosophy, University of Iowa, 2012. <https://doi.org/10.17077/etd.pfzbcqeq>.

- Jusino, Ángel R. Villarini. «Teoría y pedagogía del pensamiento crítico». *PORFIRIO GARCÍA FERNÁNDEZ*, 2003, 35.
- Létourneau, Jocelyn. *La caja de herramientas del joven investigador: guía de iniciación al trabajo intelectual*. Medellín: La Carreta, 2009.
- Lois, Carla. «El Mapa Como Metáfora: La Territorialización de La Moral». *S_32° 57,035' W_60° 49,01'*, 2015.
https://www.academia.edu/6604326/El_mapa_como_met%C3%A1fora_la_territorializaci%C3%B3n_de_la_moral.
- Lois, Carla Mariana. «La elocuencia de los mapas: un enfoque semiológico para el análisis de cartografías». *Documents d'anàlisi geogràfica*, n.º 36 (2000): 93-109.
- Mackay Castro, Rubén, Diana Elizabeth Franco Cortazar, Pamela Wendy Villacis Pérez, Rubén Mackay Castro, Diana Elizabeth Franco Cortazar, y Pamela Wendy Villacis Pérez. «El pensamiento crítico aplicado a la investigación». *Revista Universidad y Sociedad* 10, n.º 1 (marzo de 2018): 336-42.
- Martin, Daisy A. *Teaching for Historical Thinking: Teacher Conceptions, Practices, and Constraints*. Stanford University, 2005.
- Ministerio de Educación Nacional. «Documento orientador Foro Educativo Nacional.», 2019.
 ——. «Memorias Foro Educativo Nacional», 2019.
- Ministerio de educación Nacional. «Bicentenario: Historia, ética y ciudadanía en Colombia.», 2019.
- Mitchell, Katharyne, y Sarah Elwood. «Engaging Students through Mapping Local History». *Journal of Geography* 111, n.º 4 (1 de julio de 2012): 148-57.
<https://doi.org/10.1080/00221341.2011.624189>.
- Nieto, Mauricio. «Mapeando Colombia». Accedido 16 de mayo de 2020.
<https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/mapeando/Paginas/home.html>.
- Nora, Pierre. *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2008.
- Nussbaum, Martha Craven. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores, 2010.
- Opinión, Diario la. «La mitad de Colombia no tiene internet». La Opinión, 19 de mayo de 2019.
<https://www.laopinion.com.co/tecnologia/la-mitad-de-colombia-no-tiene-internet-177209>.
- Razón Cartográfica. «Razón Cartográfica». Accedido 1 de febrero de 2021.
<https://razoncartografica.com/>.
- Santisteban, A, y J Pagès. «Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica.» En *Enseñanza de la Historia, Debates y propuestas*, 91-127. Argentina: EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina)., 2008.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=544553>.
- Santisteban Fernández, Antoni. «La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico». *Clío & Asociados. La historia enseñada*, n.º 14 (17 de febrero de 2010): 34-56.
<https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>.
- Semana. ¡Vuelve la historia a los colegios!, issued 29 de diciembre de 2017.
<https://www.semana.com/educacion/articulo/presidente-firma-decreto-clase-de-historia/552097/>.
- Tribó Travería, Gemma. *Enseñar a pensar históricamente los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2007.

