

“LA QUINTA”: LUGAR EN DONDE LAS DINÁMICAS SOCIOCULTURALES SE MATERIALIZAN

Alexandra Barragán Pantoja, Juan José Rodríguez Chavarro



Licenciatura Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá D.C

2022

“La Quinta”: Lugar en donde las dinámicas socioculturales se materializan

Alexandra Barragán Pantoja, Juan José Rodríguez Chavarro

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Profesor John Alejandro Vargas



Programa académico, Licenciatura de Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá D. C.

2022

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a nuestras familias, quienes siempre estuvieron allí para apoyarnos durante todas las etapas del desarrollo de la actividad y con quienes hemos podido probar la herramienta y sus cambios durante estos tiempos de crisis sanitaria.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN 8

ABSTRACT..... 9

INTRODUCCIÓN 10

PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN:..... 14

 OBJETIVO GENERAL..... 14

 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 14

CAPÍTULO I: DINÁMICAS SOCIALES Y EL MUSEO: SOCIEDAD, CULTURAL Y USO COTIDIANO DEL ESPACIO 16

 1.1. LA SANTAFÉ INDEPENDENTISTA: UN ENFOQUE DESDE LA HISTORIA CULTURAL (BALANCE HISTORIOGRÁFICO) 18

 1.1.1. *El poder y la jerarquización desde las primeras etapas de la vida republicana: un relato desde las perspectivas de la élite..... 19*

 1.1.2. *Segregación social: espacio y cultura política asociados a la etnia..... 25*

 1.2. LA QUINTA CARACTERIZADA: CONCEPTO, CARACTERÍSTICAS E IMPORTANCIA EN EL RECONOCIMIENTO DEL CONTEXTO NACIONAL Y SANTAFÉ..... 33

 1.2.1. *Las Quintas: denominación y relación con la Historia Cultural 34*

 1.2.2. *La historia de la Quinta y la ocupación..... 37*

 1.2.3. *Uso del espacio 42*

 1.3. CONCLUSIONES..... 51

CAPÍTULO II: DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y EL MUSEO: ELEMENTOS CLAVES PARA EL ABORDAJE PEDAGÓGICO DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE LA MUSEOLOGÍA..... 53

 2.1. MUSEOLOGÍA: PATRIMONIO E IDENTIDAD CULTURAL..... 54

 2.2. LA “DIDÁCTICA DE LA HISTORIA” Y SUS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS..... 57

 2.3. DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y EL MUSEO: EDUCACIÓN Y MUSEO 62

 2.4. MODELO PEDAGÓGICO CONSTRUCTIVISTA Y EL MUSEO: OPORTUNIDADES METODOLÓGICAS 64

CAPÍTULO III: ELEMENTOS TEÓRICOS CONSTITUYENTES DE PROPUESTAS PEDAGÓGICA “DINÁMICAS

SOCIOCULTURALES DE LA SANTAFÉ INDEPENDENTISTA 68

3.1. ESTÁNDARES Y DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE ASOCIADOS A LA PROPUESTA 69

3.2. PROFUNDIZACIÓN DE LA PROPUESTA DESDE EL ENFOQUE PEDAGÓGICO CUALITATIVO 73

3.3. LA “GAMIFICACIÓN” Y LOS ELEMENTOS DEL DISEÑO DIDÁCTICO: INTRODUCCIÓN Y ANÁLISIS AL DISEÑO DE JUEGOS DE ROL... 74

3.3.1. *El juego de rol: posibilidades y competencias pedagógicas* 77

3.4. SELECCIÓN DE TEMAS PARA EL DISEÑO DE LA PROPUESTA 80

3.4.1. *La Historia Cultural como metodología de análisis del contexto y su relación con la práctica pedagógica* 81

3.4.2. *El uso del espacio: Aproximación desde la cultura* 83

3.5. CARACTERIZACIÓN DE LOS ESPACIOS DE LA CASA MUSEO QUINTA DE BOLÍVAR 84

CAPÍTULO IV: DESARROLLO PRÁCTICO DE LA PROPUESTA “DINÁMICAS SOCIOCULTURALES DE LA SANTAFÉ

INDEPENDENTISTA” 91

4.1. ETAPAS DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA 91

4.1.1. *Concepto inicial*..... 92

4.1.2. *Desarrollo investigativo* 92

4.1.3. *Desarrollo de mecánicas de juego* 93

4.1.4. *Diseño final del juego*..... 94

4.2. ESTRUCTURA, REGLAS Y PARÁMETROS DE DISEÑO DE LA ACTIVIDAD 94

4.3. METODOLOGÍA EVALUATIVA Y HALLAZGOS ASOCIADOS A LA IMPLEMENTACIÓN INICIAL 101

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 107

LISTA DE REFERENCIA O BIBLIOGRAFÍA 109

ANEXOS 118

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Mapa de la Casa Museo Quinta de Bolívar</i>	85
Figura 2 <i>Convenciones presentes en el tablero de la herramienta didáctica</i>	97

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Casos judiciales maltrato</i>	47
Tabla 2 <i>La colaboración de los esclavos a cambio de su libertad</i>	51
Tabla 3 <i>EBC Ítems en el área de Ciencias Sociales grados Octavo a Noveno</i>	70
Tabla 4 <i>DBA Ítems establecidos por el Ministerio de Educación</i>	72
Tabla 5 <i>Caracterización de los espacios de la Casa Museo Quinta de Bolívar</i>	86
Tabla 6 <i>Rúbrica de evaluación para evaluar la participación de los estudiantes</i>	103

Resumen

Mediante el presente trabajo investigativo, se pretende elaborar una herramienta pedagógica mediante la cual se aprovechen las mecánicas y los recursos propios de los denominados *juego de rol* para la enseñanza de la *Historia Cultural* a través de los espacios del Museo Casa Quinta de Bolívar. Para cumplir con este objetivo, se han analizado una serie de documentos que han permitido la elaboración de un breve balance historiográfico sobre el cual se guía aquella herramienta, así como también se han analizado diferentes fuentes referentes a la educación a través de los conceptos de la *gamificación* y la *didáctica de la historia*.

La propuesta tiene el objetivo de incentivar una metodología de enseñanza cimentada sobre los lineamientos propios de los EBA y los DBA, así como en el *modelo pedagógico constructivista*, en donde se incite al análisis crítico de las diferentes dinámicas que han cimentado las estructuras políticas y culturales de nuestro territorio, y como estas han influido directa o indirectamente sobre las distintas instituciones que lo administran.

Palabras Claves:

Historia Cultural, Casa Museo Quinta de Bolívar, Pedagogía, Juego de Rol, Gamificación.

Abstract

The main objective of the following investigative work is to develop a pedagogical tool in which we will use the mechanics and resources that role-playing games offers to the teaching processes about the cultural history using the exhibition of the “Casa Quinta de Bolívar” Museum. To meet that objective, we analyzed several documents that have allowed us to create a brief historiographical balance on which this tool is based, as well as different sources referring to educational usage of the resources of the *gamification* and the *didactics of history*.

This proposal has the objective of encouraging a teaching methodology based on the guidelines of the EBA and the DBA, as well as on the constructivist pedagogical model, which encourages a critical analysis of the different dynamics that have guided the political and cultural structures of our territory, and how those elements have influenced the different institutions that administer it.

Keywords:

Cultural History, Casa Museo Quinta de Bolívar, Pedagogics, Role Games, Gamification

Introducción

Como colombianos, somos conscientes que una de las características que definen nuestra nación es la evidente diversidad cultural que albergamos a través de nuestro territorio, pues comprendemos desde una edad muy temprana que a lo largo de nuestra geografía existen distintas regiones cuyas gentes y costumbres son totalmente divergentes entre sí a pesar que su cultura se encuentra completamente interconectada con nuestra identidad y está presente en la mayoría de los espacios de nuestra vida cotidiana. En el desarrollo actual de las Ciencias Sociales, el abordaje de aquellos aspectos a través de la denominada *Historia Cultural* permite una comprensión sistematizada de los hábitos y las costumbres ligadas a aquellas regiones, en donde además se puede profundizar sobre otros aspectos tales como las distintas problemáticas sociales que estos sufren en nuestra actualidad desde un plano científico e investigativo, entre otros.

Tanto el lenguaje, así como las costumbres gastronómicas, la música, las festividades, entre otros muchos elementos propios de nuestra cultura pueden ser abordados bajo la lupa de la Historia Cultural, pues estos han sido el fruto de una serie de herencias y conocimientos de evidente origen social transmitidos a través de los diversos proyectos de colonización ejercidos sobre el territorio nacional. De hecho, se piensa popularmente que lo que hoy consideramos como cultura nacional y regional se ha dado gracias a la confluencia de los grupos colonizadores con aquellas poblaciones humanas endémicas del territorio, generando así los diferentes gentilicios y dinámicas socioculturales que hoy son fácilmente identificables y localizables en nuestras regiones (Isacson, 1980). Teniendo en cuenta esta afirmación, se señala la gran importancia del abordaje de las cuestiones culturales en cualquier estudio de carácter antropológico que pueda ser desarrollado en nuestra nación, posicionándose a su vez en un punto neurálgico de la discusión académica.

Aquellas confluencias culturales presentes en nuestro territorio, además, pueden ser explicadas a través de uno de los hallazgos más generalizados de la susodicha Historia Cultural pues se señala que, a lo largo de los diferentes proyectos poblacionales ejercidos por la cultura española en América latina, así como aquellos adelantados por parte de algunas de las civilizaciones americanas precolombinas confluyen sobre un planteamiento común: el establecimiento de centros poblacionales en donde se organizaban los roles, las prácticas económicas y la jerarquización de las castas políticas que conformaban la sociedad (Zambrano & Bernard, 1993). De esta manera, la construcción de ciudades por parte de los colonizadores europeos (generalmente llevada a cabo sobre los centros poblados por aquellas culturas precolombinas) fue una práctica común y de necesaria implementación en épocas del dominio colonial español.

Teniendo en cuenta las afirmaciones anteriormente relacionadas, es posible deducir que los desarrollos poblacionales que según Zambrano y Bernard (1993), interactúan de manera directa con el desarrollo social, económico y jerárquico propio de una región son la materialización de una serie de dinámicas que condicionan el desarrollo de una sociedad en un contexto temporal, económico y cultural específicos. Las formas que constituyen un territorio se encuentran directamente relacionadas con las estructuras que organizan la vida social en todos sus contextos, haciéndose especialmente relevantes aquellas cuyas delimitaciones son manifestadas de manera visible desde sus propios desarrollos arquitectónicos.

Del mismo modo, la licenciada argentina Marcela Becerra (2016), a través de su ensayo denominado *La cuestión de la Epistemología Histórica como estilo epistemológico*, sostiene que las ciencias ligadas a la historia constituyen un campo en crecimiento con diferentes líneas de investigación divergentes, en donde una de sus vertientes más significativas es aquella que busca explicar los distintos escenarios de las relaciones sociales desde un plano netamente ligado a su desarrollo cultural. Es por esto que se considera que los estudios ligados a dicha vertiente epistemológica surgen como una

necesidad primordial en los espacios de enseñanza de la historia a nivel nacional, más en un país en donde la cuestión cultural se encuentra en uno de sus puntos más álgidos dado el contexto político desarrollado en la actualidad.

Por esta razón, y debido a su gran importancia dentro del contexto precolombino e hispánico de nuestra historia nacional, el estudio del centro poblacional constituido por la ciudad de Bogotá y sus áreas geográficas circundantes se hace necesario para la comprensión de las dinámicas poblacionales económicas, jerárquicas y políticas que conforman nuestra identidad cultural. Dichas regiones representan uno de los escenarios más destacables en aquellos aspectos pues tanto sus calles, corredores y edificios, así como todas las formas que componen su diverso panorama arquitectónico, son evidencias tangibles de una historia llena de ideales, conflictos, proyectos imaginarios y, sobre todo, de la multietnicidad que caracteriza a los habitantes de nuestra nación. Según datos del Ministerio de Cultura (2020), el centro de la ciudad (y sus barrios aledaños) cuenta hoy con la mayor concentración de vestigios arquitectónicos e históricos de todo nuestro territorio nacional.

Dicha concentración arquitectónica ha traído consigo una amplia concentración de museos nacionales, los cuales guardan en sus colecciones la mayor exposición de materiales históricos de toda Colombia. Existen por lo menos 20 museos que están ubicados en lo que ahora es el centro de Bogotá, de los cuales se listan 4 museos históricos principales: el Museo Nacional, el Museo del Oro, El Museo del 20 de Julio (O Casa del Florero) y, por supuesto, el Museo Casa Quinta de Bolívar (Ministerio de Cultura, 2020).

Teniendo en cuenta los enfoques anteriormente descritos, y en vista de las nuevas metodologías aplicadas en la educación museística y en las nuevas corrientes de aprendizaje, mediante la presente investigación se busca diseñar una herramienta pedagógica en donde, a través del uso de los juegos de rol y los espacios museísticos perteneciente a la Casa Museo Quinta de Bolívar, se consiga generar un espacio de profundización pedagógica sobre algunos de los elementos que configuraban las prácticas

sociales y culturales más recurrentes del periodo republicano de Santafé, esto con el fin de ligar dicho elementos al desarrollo sociocultural que podemos evidenciar hoy en día en nuestra cultura Bogotana.

Para el desarrollo de la presente investigación, se ha decidido realizar un breve balance historiográfico en donde se profundizarán diferentes elementos constituyentes de la cultura social santafereña (jerarquización social, cultural política, economía y diversidad cultural). Posteriormente se investigará sobre diferentes elementos teóricos ligados a la construcción de herramientas didácticas basadas en el juego de rol, y finalmente, se generará una propuesta para la aplicación de dicha herramienta directamente sobre el espacio seleccionado.

Pregunta y objetivos de investigación:

Para el desarrollo de la presente investigación, se han sugerido una serie de objetivos mediante los cuales buscamos dar solución a nuestra pregunta de investigación inicial, siendo esta a su vez un elemento crucial para el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas enfocadas tanto en el museo como en los espacios de reflexión académica en torno al mismo. Teniendo en cuenta lo anterior, nos hemos planteado la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo abordar los procesos sociales y culturales de la nascente república de Colombia a través del uso y apropiación de los espacios de la Casa Museo Quinta de Bolívar?

Con base en aquella cuestión, hemos generado una serie de objetivos investigativos los cuales serán profundizados a continuación:

Objetivo General

Crear una herramienta didáctica condicionada a estudiantes de octavo grado de educación básica, mediante la cual se use el juego de rol para la comprensión de la Historia Cultural de Santafé durante el periodo independentista, a partir de los diferentes usos y apropiaciones del espacio de la Casa Museo Quinta de Bolívar y su entorno.

Objetivos Específicos

Indagar diferentes investigaciones asociadas a la historia de la Casa Museo Quinta de Bolívar durante las primeras etapas de nuestra historia republicana, con el fin de obtener un sustento conceptual que permita la creación de material didáctico acorde con los saberes históricos transmitidos por este espacio museístico.

Elaborar un marco teórico relacionado a la pedagogía de la historia y del museo con el fin de desarrollar una herramienta que responda a las necesidades actuales de la escuela en la enseñanza de la historia, integrando los contenidos educativos ofrecidos por la Casa Museo Quinta de Bolívar.

Diseñar una propuesta pedagógica acorde a los estándares estipulados por el Ministerio de Educación Nacional para estudiantes de octavo grado, en donde se articulen los contenidos y recursos presentes en la CMQB para la enseñanza de la Historia Cultural Santaferense a través de la gamificación.

CAPÍTULO I: Dinámicas sociales y el museo: sociedad, cultural y uso cotidiano del espacio

El museo, a través de sus concepciones fundamentales, se ha planteado como un espacio en donde se pretende elaborar una reconstrucción tangible de la realidad y el legado de un contexto histórico a través de la recolección de diferentes materiales pertenecientes al mismo, los cuales son tratados mediante diferentes metodologías de investigación y exposición, así como bajo la aplicación de distintos enfoques discursivos (Fernández, 2006). A pesar de que aquella concepción del museo da por entendida la existencia de una función comunicativa inherente a estos espacios, es evidente que nuestros museos nacionales han limitado sus labores a un ejercicio de exposición y conservación del patrimonio que reposa en sus instalaciones, siendo de esa manera lugares donde la historia y sus elementos se encuentran *petrificados* e incluso *arqueologizados* debido a su inadecuado tratamiento (Parada, 2008), generando así que aquellos artefactos, que componen en sí un patrimonio común a la sociedad, sean limitados en cuanto a su utilidad y accesibilidad a una población específica y, por tanto, se desliguen progresivamente de los contextos de donde adquieren su significancia.

Además de la problemática anteriormente descrita, existe otra práctica que puede resultar nociva para la interpretación de nuestra historia a través de los diferentes museos nacionales, en la cual estos espacios centran sus esfuerzos en la mera exposición de eventos coyunturales y personajes de los altos escaños de la sociedad, lo cual resta importancia a los aspectos académicos tratados bajo la lente de corrientes historiográficas enfocadas en el análisis de las mentalidades. Es por eso que, en los museos, generalmente podemos observar como las exposiciones son normalmente organizadas en torno a la figura de un prócer, una batalla, un acontecimiento político o cualquier suceso que puede ser considerado un punto de inflexión histórico, haciendo de esta manera que algunos elementos ligados a la *Historia Cultural* sean obviados e incluso invisibilizados a pesar de sus fuertes implicaciones en la construcción social o su necesario conocimiento para la ejecución de cualquiera de estos escenarios.

Con el fin de combatir aquellas dificultades, se hace necesario entonces generar una reflexión sobre los elementos que componen la exposición de los diferentes museos nacionales con el fin de observar tanto la efectividad comunicativa desde una perspectiva pedagógica, como la metodología de exposición empleada y su ejecución desde el análisis social, así como su nivel de abordaje desde la perspectiva cultural del proceso histórico. De esta manera, y con el objetivo principal de reforzar una reflexión amplificada de la historia independentista desde el aula, hemos decidido trabajar sobre la exposición perteneciente a la Casa Museo Quinta de Bolívar (CMQB) pues dicho espacio, a diferencia de otros museos, ofrece a través de su estructura museística diferentes recursos que se encuentran directamente relacionados con la vida cotidiana del periodo histórico de nuestro interés, y hacen un abordaje a la figura de Bolívar desde múltiples perspectivas.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, mediante el presente capítulo se elaborará primero un breve balance historiográfico en donde se buscará exponer las diferentes variantes y cambios sufridos por la sociedad santafereña durante la primera mitad del siglo XIX desde tres perspectivas principales: jerarquización social, cultural política y los valores culturales asociados a la posición social y la herencia, todo esto enfocado en la perspectiva de la denominada “Historia Cultural”. Más adelante, se elaborará un breve estado del arte sobre la caracterización de las denominadas “Casas Quintas” mediante el cual se pretende abordar en diferentes conceptos referentes a su uso y apreciación a través de la historia, esto con el fin de reflexionar sobre la asociación de las personas con el espacio habitado, a la vez que se genera una lectura divergente de espacio museístico. Con toda esta investigación buscamos obtener una base teórica que sustente el contenido de la propuesta didáctica a diseñar.

1.1. La Santafé independentista: un enfoque desde la Historia Cultural (balance historiográfico)

Como se ha enfatizado a través del párrafo anterior, uno de los objetivos primordiales de la presente investigación es impulsar la lectura de los espacios y la exhibición de la Casa Museo Quinta de Bolívar desde la lente de la Historia Cultural puesto que dicha perspectiva permite generar una observación más acertada de las complejidades sobre las que se han constituido la sociedad durante el periodo independentista, así como una reflexión crítica frente a las realidades y los elementos asociados que giraban en torno al mismo proceso, pues todos estos elementos han condicionado de manera directa la construcción de una cultura social que delimita nuestras relaciones hasta nuestros contextos actuales.

Con el fin de contextualizar el párrafo anterior, definiremos entonces “Historia Cultural” como aquel campo de estudio historiográfico en donde los acontecimientos y procesos históricos son analizados desde dos perspectivas fundamentales: las ideas y las tradiciones asociadas a la cultura, esto con el fin de generar una interpretación divergente de los sucesos y las experiencias (Burke, 2004). Por otra parte, definiremos al periodo “independentista” como aquel comprendido durante y después de las etapas de la independencia de Colombia, en donde se abordarán principalmente los procesos históricos que han tenido lugar entre los años 1816 al 1830. Para el desarrollo del presente balance historiográfico se abordarán además cuáles fueron los principales elementos que definían aquel contexto histórico desde la perspectiva de la jerarquización social, pues dicha temática permitirá observar otras dinámicas asociadas a la cultura de esta sociedad.

Es necesario señalar además que, con el fin de delimitar la revisión bibliográfica y enfocarla en los conceptos fundamentales, se ha decidido por retomar la clasificación propuesta por el historiador Jairo Gutiérrez (2007), mediante la cual es necesario subdividir este balance teniendo en cuenta tanto la perspectivas históricas “difusionistas - elitistas” (en donde se incluyen aquellas perspectivas

historiográficas que estudian las elites criollas como protagonistas y promotoras de una agenda política, impulsora de los procesos independentistas o que permitieron la formación de los diferentes estados y naciones), como aquellas perspectivas que son denominadas “subalternistas” (las cuales buscan identificar las variables históricas que enfatizan en una historia del pueblo y de lo popular como una estructura de concentración del poder paralela). De esta manera, esta investigación girará en torno a la figura de la confrontación de las ideas desde los diferentes escaños del poder en la sociedad, así como de quienes influyen en el mismo a través del ejercicio de la “soberanía”.

1.1.1. El poder y la jerarquización desde las primeras etapas de la vida republicana: un relato desde las perspectivas de la élite

Desde sus más tempranos inicios, la formación de Santafé (así como la de la república) ha sido el fruto de circunstancias que Vargas (1990), ha definido como *confusas*, esto pues la ciudad ha tenido al menos dos relatos de fundación que resultan contradictorios en términos cronológicos y geográficos. Es así como este mismo autor señala que, desde su constitución inicial, la ciudad fue asentada sobre una población con una escasa “cultura urbana” lo cual generó que esta urbe se desarrollara de manera desorganizada, siendo esta además un reflejo de la improvisada organización y jerarquización social que la regía dado que las responsabilidades políticas recayeron repentinamente sobre diferentes capitanes, mariscales y otras gentes sin mayores conocimientos administrativos del territorio, las cuales en su inexperiencia han utilizado la figura del “cabildo” anteriormente impuesto por el imperio español para el ordenamiento del poder.

Aquellos procesos han resultado en la creación de una primera casta de “vecinos” habitantes de la ciudad, los cuales han tomado las riendas de la sociedad a través de diferentes instituciones provenientes de las “juntas” concebidas por el rey, mediante las que además han recibido un poder provisional pues el establecimiento de un orden político no se entendió como una cualidad esencial

hasta el nacimiento de la primera asamblea o congreso, las cuales se convirtieron en símbolos de la estabilidad del poder ejercido, así como de una regulación constitucional aprobada por todas las facetas sociales (Thibaud, 2003).

Lynch (2001), en una aproximación más generalizada de la realidad política colonial latinoamericana, sugiere por su parte que el despliegue institucional propio del sistema de gobierno colonial ha tenido una fuerte influencia sobre la generación de las primeras manifestaciones de la jerarquización que se expresaron a nivel regional, en donde se afirma que, a pesar de la existencia de una relación connatural del poder con respecto a las sociedades humanas, este estaba dado a generar una autonomía dadas las dificultades de control generadas principalmente por las limitaciones geográficas que dividían al imperio de la colonia. Aquella autonomía del poder ejercido se evidenciaría entonces en los lugares en donde este se concentraba, siendo claramente las ciudades el principal núcleo del mismo. Es así como las ciudades no solo comienzan a ganar protagonismo e importancia en el ámbito plenamente geográfico, sino que también se materializan con base en las manifestaciones propias del poder y la soberanía que se venía ejerciendo desde su más temprana creación, así como en la pertenencia (o no) a la figura de la ciudad (González. 2012). Lynch (2001), señala además que las poblaciones indígenas presentes específicamente sobre el territorio ocupado por Santafé durante su creación han facilitado la edificación de las primeras estructuras que constituyeron la ciudad en términos políticos y urbanísticos, siendo este grupo especialmente relevante en la creación de un orden urbano que, según Samper (1982), también posee orígenes que parten de procesos coloniales bien definidos.

Dados los postulados anteriores, podemos evidenciar cómo la sociedad santafereña inicial no se ha desarrollado de una manera orgánica sobre el territorio, sino que esta ha sido edificada tanto física como estructuralmente en torno a su figura como espacio de concentración del poder regional e institucional (aunque este se ha tornado difuso desde sus inicios debido a la inestabilidad e

improvisación anteriormente descritas). A partir de aquel establecimiento inicial, la sociedad santafereña ha atravesado por una serie de cambios estructurales de inmensa importancia entre los cuales Vargas (1990), destaca la importancia de la transición poblacional llevada a cabo durante gran parte del siglo XVIII, en donde la población que ocupaba el territorio santafereño pasó de ser mayormente conformada por indígenas a ser ocupada por una nueva “casta de letrados, jueces de clérigos y frailes” (. . .) [por medio de] “diferentes procesos de concentración de dignidades judiciales, gubernamentales y religiosas” (p.27). Dichos procesos han acarreado una fuerte influencia en las dinámicas urbanas propias de la ciudad naciente, las cuales delimitaban el territorio santafereño y se han enfocado principalmente en la generación de un desarrollo urbano que separaba a las poblaciones de manera sectorizada y que segregaba la población según su posición social.

Lomné (1993), por su parte, argumenta que aquella aristocracia santafereña naciente se concebía en sus propios términos como sabia y privilegiada puesto que solían utilizar un lenguaje, una retórica y unos símbolos distinguibles, mientras que se observaba al resto de la población como una masa de personas que constituían en su conjunto una plebe ignorante que gozaban de ciertas libertades y derechos, lo cual refuerza la idea que aquella transición poblacional traería consigo un modelo de jerarquización social derivado tanto de las posiciones heredadas desde los procesos coloniales como de las dinámicas poblacionales derivadas tanto de los sistemas educativos como de las nuevas poblaciones letradas, instalándose de esa manera a través de los espacios que conforman la geografía de la ciudad. Aquella percepción social, en palabras de Román (2001), establecerán además las bases principales sobre las que se erigen los diferentes modelos de soberanía ejercidos por las poblaciones que ocupaban el territorio, pues estas estarían permeadas tanto por la cultura propia y los valores del pueblo recién establecido, como por la posterior crisis monárquica experimentada por España durante principios del siglo XIX. Según Annino (2003), existiría además otro proceso derivado a esta situación, en donde aquella soberanía, expresada desde la condición ciudadana, ocuparía durante aquel periodo

independentista un papel coyuntural y luego estructural sobre las dinámicas que impulsaron los movimientos independentistas, siendo así dos elementos de gran importancia para la comprensión y el desarrollo del proyecto nacional incluso después de la independencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, y como resultado frente a las convulsiones generadoras de la primera independencia de la Nueva Granada (las cuales, en palabras de Ocampo (2009), y Vanegas (2013), han sido influenciados por aquella nueva población santafereña constituida principalmente por una élite militar e intelectual incipiente), aquellas altas jerarquías ciudadanas han centrado sus esfuerzos en la creación de diferentes cargos administrativos que hicieran frente a las nuevas necesidades sociales, encargados de la dirección del proyecto republicano así como de la elaboración de las diferentes representaciones patrióticas que lo identificarán, demostrando de esta manera su gran influencia en el poder político (Lomné, 1993). Es así como entre los años 1809 a 1810 se crea la primera de las denominadas Juntas de Gobierno dando inicio con esto a la subsecuente creación de las distintas instituciones diseñadas para tomar las riendas del nuevo ordenamiento de las cuales si bien se encontraban adscritas a las cabeceras municipales y gozaban de aparente autonomía regional, resultaban insuficientes con respecto al territorio debido a su gran extensión geográfica y poblacional, denotando así una latente fragilidad administrativa que le acompañaría desde sus inicios (España, 2019).

Fruto del mencionado modelo instalado desde las Juntas, se originaron entonces una serie de élites territoriales que, en el ejercicio de sus funciones de altos cargos administrativos, generarán además diferentes formas de jerarquización social inherentemente ligadas al ejercicio y la participación en el poder local, el cual a futuro establece la estructuración socioeconómica que es evidenciable desde nuestros modelos ciudadanos actuales (Vargas, 1990). Es a través de aquellos modelos de jerarquización donde se puede evidenciar como la estratificación social no solo es el reflejo del nivel económico de una población, sino que además se encuentra intrínsecamente ligado con la participación en el poder que se

ejerce en las regiones, resultando de esta manera una serie de individuos y familias que se posicionaron en la cima del poder a través del mismo ejercicio. Mejía (2000), coincide con este argumento al señalar que las dinámicas sociales propias de aquella época eran solo una mera continuación de la administración propia de la lógica encomendera, pronunciando a su vez la importancia que aquellos núcleos familiares guardaban en sus respectivos contextos regionales.

En palabras de Tirado (1995), toda esta consolidación regional del poder político tendría un efecto adicional durante la consolidación del poder nacional, en donde señala que aquellas élites generarían unas diferentes distancias conceptuales entre si fruto de los distintos ideales frente a cuestiones tales como la condición del ciudadano, el manejo del territorio y de sus gentes, entre otros elementos estructurales los cuales solían ser objeto de acalorados debates entre las distintas élites que lo configuraban, resultando así en la creación de los distintos movimientos políticos que traerán consigo una gran diversidad de tendencias provenientes tanto de las altas esferas europeas como de las concepciones conservadoras que continuaban llevándose a cabo indiferentemente en gran parte del territorio, encontrándose con un contexto en donde las realidades políticas eran tradicionalmente expresadas bajo las revoluciones ocurridas durante finales del siglo pasado. Guillén (1979), por su parte, apoya dicho argumento a través de lo que denomina como el surgimiento de las facciones ciudadanas de principios del siglo XIX, las cuales eran estructuras de asociaciones que expresaba la voluntad de un grupo social a través de diferentes mecanismos de participación social (y que, claramente, resultarían en la creación de los consiguientes partidos políticos de mitades del siglo). Dichas facciones, estaban conformadas exclusivamente por las élites criollas dominantes (a las que el autor señala como burguesías) quienes reclamaban mediante su accionar el ejercicio de una soberanía que los posiciona sobre un escalafón superior con respecto al resto de la sociedad desde el cual podían influir directamente sobre las instituciones recién consolidadas y las formas propias del poder. Es así como aquellas élites han impuesto su soberanía e intereses privados a través de las estructuras políticas desde

los inicios del proyecto republicano a la vez que impulsarán el fenómeno de la “explosión del poder local” (España, 2019).

A pesar de lo establecido en documentos como el Acta de Federación de las Provincias Unidas redactado en el año 1811, en donde se declaraba la soberanía del pueblo en términos políticos, así como su libertad e independencia, normalmente dichos privilegios eran exclusivos de las poblaciones ciudadanas pues, según Loaiza (2012), aquellos “pueblos de la península” (refiriendo a cualquier territorio aislado de las ciudades principales de la época) solían administrarse de acuerdo con las facultades que le son privativas sin seguir el modelo establecido desde Santafé, generando de esta manera que los modelos impulsados por las juntas fueran exclusivamente instalados sobre una población netamente ciudadana, profundizando aún más las brechas que dividían las distintas poblaciones que conformaban el territorio y, por tanto, contribuyendo a la fragmentación regional del poder político.

Palacios (2002), por su parte, afirmaba a través de su estudio denominado “la clase más ruidosa” lo siguiente:

A lo largo del siglo XIX, la fragmentación regional del poder político se convirtió en la expresión desnuda y más visible de la ausencia de una auténtica clase hegemónica capaz de unificar políticamente a la nación e integrar, representándolas, a las demás facciones de la clase dominante dentro del marco de un Estado moderno y unitario (p. 23).

A través de aquel argumento, el autor refuerza una de sus ideas posteriores en el mismo título al describir que la estructura agraria propia de la denominada *hacienda colonial* nunca ha poseído la “fuerza de cohesión suficiente para someter bajo su tutela a gran parte de la población rural, ni dio oportunidad a que el campesinado” (p.25), en su condición propia de pobreza y segregación, se unificase al modelo establecido desde los centros urbanos, negando así su constitución como una clase social a la vez que generaba un evidente distanciamiento que le posicionaría en un nivel inferior en la

escala social. Esto deja a su vez en evidencia lo fuertemente excluyente y urbanocentrista de la sociedad colombiana durante el periodo independentista, siendo esto un remanente de las lógicas colonialistas aplicadas sobre el territorio.

Gracias a todos los elementos anteriormente descritos, se puede generar una observación superficial de las lógicas del poder desde una etapa temprana de la historia política las cuales serían instaladas gradualmente sobre las dinámicas propias de la sociedad santafereña. Dichas lógicas guardarán además una estrecha relación con otras características propias de la cultura y los valores asociados a los diferentes grupos humanos y sus vínculos históricos, los cuales según Villamizar (2012), han sido consolidados en nuestro territorio nacional durante finales del siglo XVII. Debido a la gran cantidad de contenido e interpretaciones historiográficas generadas en torno a dicho concepto, aquellas vinculaciones culturales merecen ser abordadas de manera independiente, lo cual nos permitiremos realizar a través del siguiente subtítulo.

1.1.2. Segregación social: espacio y cultura política asociados a la etnia

Durante el título anterior, se han abordado algunos elementos constituyentes de la cultura política de las poblaciones que conforman nuestro contexto nacional, los cuales han sido abordadas principalmente desde una perspectiva histórica “difusionista - elitista” en donde se prioriza la imagen de aquellos que ejercen directamente sobre el poder. Dichas consideraciones históricas gozan de una singular popularidad en los registros históricos nacionales dada su condición de “historia oficial”, por lo cual además son las más difundidas dentro de los contextos educativos y académicos, sin embargo, dichos ejercicios historiográficos resultan completamente superficiales sin aquellos enfoques que identifican la participación de las “masa del pueblo” en la creación de las distintas complejidades que han formado la nación durante el contexto en consideración.

En palabras de Ortega y Chicangana (2012), no es posible comprender los encuentros subsecuentes que desencadenaron la consolidación social y política nacional sin comprender el pensamiento de las comunidades en su colectividad, y si bien el grado de participación social ejercido por el pueblo resultaba heterogéneo debido a la evidente fragmentación regional anteriormente descrita, en el caso de la Santafé Independentista podemos encontrar diferentes escenarios de confrontación y convivencia en donde este *pueblo* ha conseguido influir sobre las dinámicas del poder y la soberanía, a la vez que ha permeado las estructuras de la sociedad en formación por medio de sus valores y costumbres.

Las poblaciones que habitaban el contexto santafereño durante la época independentista resultaban muy heterogéneas debido a diferentes dinámicas de migración y expansión ciudadana sufridas por esta población durante aquella temporalidad, situación que, según Ortega y Chicangana (2012), son expresadas a través de la figura de las representaciones a lo largo de su texto. Aquel modelo es soportado por España (2019), y puede ser definido como el proceso mediante el cual diferentes grupos étnicos se organizaban en una estructura comunitaria la cual definía además nuevas relaciones territoriales sobre los espacios habitados, influyendo de esta manera en las relaciones entre ciudadanía y poder, a la vez que estructuraban una serie de dinámicas que posteriormente se materializarían estructuralmente. Mejía (2000), coincide con aquellos postulados anteriormente descritos al señalar que, debido a la constante sucesión de poblaciones y culturas que han habitado los territorios que confirman la nación, esta debería ser normativamente pluricultural, por lo cual se opone desde su fundamentación a un modelo de mestizaje u homogeneización promovido por ideólogos del periodo independentista que serán abordados más adelante.

Para dar un vistazo inicial a las dinámicas propias de las poblaciones ciudadanas de la época, podemos remitirnos a escritores como Cassiani (2019), quien mediante su libro *El incómodo color de la memoria* menciona que, una vez fueron consumados los procesos de independencia de la república,

este nuevo territorio nacional no enfocó sus esfuerzos en la integración de las poblaciones a través de su territorio ni tampoco resolvió las problemáticas relacionadas a la exclusión social (haciendo especial mención a la segregación ejercida sobre las poblaciones afrodescendientes). El autor señala en palabras textuales que “en la pluma de quienes durante el siglo XIX inventaron la historia oficial de la nación, la participación de los negros y mulatos solo había servido para acrecentar el desorden y sacar de su buen cauce el proyecto independentista” (p. 36), situación que denota de por sí otro elemento heredado de las lógicas coloniales: la continuación de las lógicas de segregación étnica. El autor refuerza esta idea al afirmar que, para las élites intelectuales de la época, las poblaciones afrodescendientes habrían decidido empuñar las armas dejando “familiares a su suerte”, y había además “recorrido a pie y a caballo la agreste geografía nacional sin ningún proyecto social en mente más que el de robar y saquear” (p. 36); dejando de entredicho las lógicas de exclusión que justificaban la posición social inexistente de dichas culturas.

Teniendo en cuenta además los ideales promovidos posteriormente por ideólogos como Florentino González y Miguel Antonio Caro, quienes defendían al mestizaje como el único medio capaz de superar el flagelo social y el atraso causado principalmente por las poblaciones étnicas que ocupaban el territorio nacional (Palacios, 2002), lo cierto es que a lo largo nuestra historia han existido una serie de élites nacionales con evidentes pretensiones de blancura las cuales se han mantenido naturalmente adversas a las relaciones entre las gentes, moldeando la imagen de aquellas poblaciones como personas “inherentemente asociadas a la barbarie, la lascivia y la falta de capacidades para asumir funciones de poder político” (Cassiani, 2019, p.33). Dicha actitud de segregación continuaría demostrándose a través de la historia política nacional en mayor o menor intensidad, en donde se puede observar cómo las diferentes disputas llevadas a cabo por liberales y conservadores a lo largo del siglo XIX se veían disminuidas frente a la adversidad que ambos partidos guardaban frente las poblaciones negras y

mestizas en los contextos ciudadanos, quienes consideraban como “un obstáculo para el proyecto modernizador y civilizador del país” (p. 33).

Florentino González escribió durante el año 1863 que la población constituida por los africanos era a todas luces inferior a los europeos al argumentar que este actor político se quejaba amargamente de la condición natural de los negros pues mantenía a través de su discurso que, si se les otorgaba suficiente libertad, estos no estarían “capacitados para participar de una vida libre y civilizada, y mucho menos para hacer parte de la administración pública nacional” (Cassiani, 2019, p. 33). A través de dicha argumentación, puede sustentarse una posición ideológica y política asociada a la raza, en donde Zapata (1967), mediante su artículo *La copla de los negros colombianos y su raigambre española*, comenta que “la estirpe mestiza, mulata y zamba, nacida y forjada en las canteras de los ríos, selvas y ciudades de América tiene siempre algo propio que decir” (p. 61) en un expreso sentido político, pero que dichos pensamientos no pueden ser expresados en otro lenguaje diferente al que ha resultado de una síntesis definida por las lógicas determinadas propias de su posición racial, por lo cual dicha población se inscribe a una perspectiva de las poblaciones cuyo impacto y cuyo peso de opinión ha sido tradicionalmente reducido y menospreciado, generando así un rechazo generalizado hacia dichas poblaciones que, en consecuencia, sería expresado mediante los ámbitos social y geográfico.

Pero aquellos flagelos entre etnias poblacionales no solo serían expresados de manera unidireccional puesto que, como podemos observar a través de lo escrito por Zapata (1967), durante este periodo de la historia la actitud del negro es completamente opuesta a la del indígena, por lo cual sus manifestaciones no deberían ser expresadas en conjunto. La diferencia entre estas poblaciones es expresada por el autor a través de la siguiente argumentación: “el indígena es defensor de su tierra, de su cultura y de su patrimonio, escogiendo ante el extraño uno de estos tres caminos: morir combatiendo, combatir refugiándose en sí mismo o sobrevivir fundiéndose con él” (p. 62), mientras que

el negro solo tenía una posibilidad en la sociedad independentista: la del amo, y debido a esto “no tenía otra opción más que brindarse como abono al mestizaje” (p. 63). El autor señala además a través de esta misma obra que, mientras el indígena puede optar por apartarse de las disputas sociales y políticas de estas sociedades independentistas latinoamericanas llevándose consigo una gran parte de su lengua y su acervo cultural, al negro le es completamente arrebatada su cultura, así como su idioma y sus expresiones raciales propias, sometiéndose de manera deliberada a la asimilación lo dictaminado por el conquistador, quien “no solo penetra en su alma, sino que además asimila y transforma en suya propia” (p. 62). Gracias a aquella argumentación, entonces, se hace necesario estudiar el desarrollo de la cultura política, así como el papel de cada actor cultural de manera aislada.

A pesar de la necesaria diferenciación que se ha constituido en el párrafo anterior, es necesario determinar que dichas poblaciones coinciden en un papel común mediante el cual, a través de los ejercicios de segregación, así como las condiciones de desventaja y de inserción forzada de dichos grupos humanos a la ciudadanía, nacen diferentes expresiones connaturales a las clases sociales más bajas y “Ruidosas” en términos sociales, políticos y culturales (Palacios, 2002). Tradicionalmente sometidas a la esclavitud o a la servidumbre, dichas poblaciones encontraban resistencia frente a sus amos o señores a través de expresiones como las fiestas y las faenas, en donde el negro ha ocupado un rol de trovador mediante el que ha expresado sus condiciones y sus denuncias sociales a través de las coplas, tornándose en un medio que narra sus sufrimientos, así como su filosofía y esperanza colectiva (Zapata, 1967), mientras que el indígena, por su parte, adapta su lengua y sus rituales a una amalgama de expresiones que son tradicionalmente disfrutadas por otras poblaciones en los mismos contextos festivos (Vargas, 1990), consiguiendo así un sincretismo entre la tradición y la celebración. Con lo anterior podemos definir como las artes (así como las manifestaciones asociadas a las mismas) se convertían en un elemento que integraba activamente la identidad de los segregados, mediante las cuales se adoraba ritualmente a sus nuevos ídolos (entendiéndose estos como cualquier elemento que

representase una adoración colectiva) a la vez que se trataban de explicar los dogmas propios de aquella devoción en un medio socialmente aceptable, lo cual resulta coherente a la tesis definida por Zapata mediante su investigación.

Pero el mismo autor no solo agota su discurso en definir como las artes han conquistado una parte de la sociedad, sino que también expresa la gran importancia que estas desempeñaron en el desarrollo de las relaciones sociales y culturales entre los individuos que se concentraban en la sociedad al señalar que dichas expresiones “demarcaban así amor en donde antes solo existía un desdén o ciego instinto de atracción que circuncidaba las poblaciones” (p. 37). La simbología otorgada por este autor sobre las aquellas expresiones es también reforzada al señalar que, todas estas manifestaciones, han apostrofado culturalmente el papel del amo, del rico y del extranjero cuando lo juzgaba, y han satirizado de manera jocosa al compañero, al indio y al mestizo enfatuado, dejando de entredicho la condición social de su raza, siendo así expresiones con una fuerte carga simbólica y política, tornándose como un elemento definitivo en el orden social de la época.

A pesar de que dichas expresiones fueran absorbidas por la sociedad a través de la música, la gastronomía y otros elementos determinantes y muy importantes en la generación de las estructuras ideológicas que la sostenían, es importante destacar que estas comúnmente generaban un rechazo por parte de las altas esferas ciudadanas debido a que sentían que estas se oponían a un proyecto nacional en donde se buscaba una amplia comunión de las poblaciones (sin que esto signifique necesariamente renunciar a las jerarquías establecidas). Un ejemplo de ello puede encontrarse en el texto *La clase más ruidosa y otros ensayos sobre política e historia*, en donde Palacios (2002), menciona que una de las vocaciones de la clase dirigente nacional consistía en romper con las lógicas localistas establecidas por la colonia, así como superar la división interna que estas promulgaban, generando de esta manera una consolidación regional del poder cimentada sobre nuevas y duraderas estructuras jurídico-políticas. Estos círculos sociales señalaban así que cualquier expresión que fuese en contra de sus intereses y

generase una identidad adversa a su unificación debería ser segregada de manera contundente, por lo cual se han generado diferentes ejercicios de segregación frente a las costumbres promovidas a través de los mismos, lo cual les empujó eventualmente a las periferias y les convirtió eventualmente en enemigos del proyecto social (Villamizar, 2012).

Si bien los gestores del proyecto independentista proponían a través de su discurso una aparente identidad de estado mediante la cual iban a confluír las diferentes poblaciones garantizando la no exclusión, lo cierto es que la decisión de mantener las estructuras jerárquicas heredadas de la colonia resultaría propiciando este mismo efecto a lo largo de su historia. De esta manera podemos encontrar como, según Palacios (2002), se asignó a las aristocracias criollas nacientes una tarea política basada en la concepción y formulación de una ideología común que permitiese “expresar los intereses de todas las clases sociales que participaban en el movimiento para aglutinarse en torno a un proyecto social viable” (p.42) ; tarea que requería una unidad basada en una identidad propia que se vería atomizada por las expresiones culturales legítimas, razón por la que la estigmatización resurgirá a pesar de la igualdad que se profesaba durante los procesos de independencia.

Según Zapata (1997), en diferentes regiones donde existía una mayoría demográfica de poblaciones indígenas o afro se destacaba una pretensión abierta de posibilitar su movilidad social, mientras que en regiones de amplia concentración de criollos como lo eran Santafé, Panamá o Caracas, sus élites regionales se mostraron alarmadas por todas aquellas medidas legales, entre las que se incluían “su acceso a grados militares, su recepción en órdenes religiosas, su acceso a la educación, su posibilidad de comerciar su producción al detal, así como la posibilidad de que celebraran matrimonio cristiano con miembros de otras razas” (p. 64). La mentalidad claramente racista de estas élites era soportada por agrupaciones de gran impacto en el poder social tales como eran los masones, jacobinos y librecambistas, quienes apoyaron desde su posición a la independencia y al establecimiento del nuevo orden. Las élites entonces, aprovechándose de sus viejas instituciones ordenadoras como el cabildo

municipal, decidieron defender sus privilegios en detrimento a aquellos sistemas que ofrecían ventajas de acceso a las clases excluidas. Las medidas llevadas a cabo por este frente conservador incluían el miedo racial, así como el acoso comercial y fiscal sobre dichas poblaciones.

Zapata (1997), definía además que el problema con aquellas discusiones de clase llevadas a cabo durante aquel contexto resultaba completamente tautológico, pues mientras se promovían dichas medidas desde las esferas sociales y desde el mismo gobierno central, estas agrupaciones no disponían del poder económico ni de la “capacidad fiscal y militar para imponer su control político” (p. 64) y, de igual manera, “ningún centro regional” (. . .) [disponía de] “capacidades tanto intelectuales o espirituales para unificar políticamente la nación en torno a intereses a largo plazo o definidos” (p. 65) desde una perspectiva universal.

En conclusión, podemos definir como la sociedad santafereña del proyecto independentista encontraba un lugar común con las lógicas coloniales en cuanto a su naturaleza racista y clasista, expresadas en materia tanto cultural (al negar sus expresiones más elementales o apropiárselas en el mejor de los casos) como política (al negar su acceso a las altas alcurnias ciudadanas así como constreñir cualquier posibilidad de movilidad social) y geográfica (Al desplazarlos a las periferias y segregarlos desde la mera institución de los proyectos urbanísticos). Dicha triada puede explicar los distintos eventos de violencia física y simbólica que aquejan las poblaciones incluso hasta nuestras épocas posmodernas. Otra conclusión válida al respecto gira en torno a las lógicas propias de la exclusión regional llevadas a cabo por las elites localizadas a lo largo de nuestro territorio, quienes insistían en continuar con un proyecto divergente lo cual resultaría en constitución de los clanes regionales presentes en nuestro contexto.

1.2. La quinta caracterizada: concepto, características e importancia en el reconocimiento del contexto nacional y Santafé

La Casa Museo Quinta de Bolívar (CMQB, 2021) se autodefine como “un bien de Interés Cultural de carácter nacional cuyo objetivo radica en forma un espacio dinámico construido participativamente con sus usuarios, a través de una experiencia significativa en torno a la figura y el legado de Simón Bolívar” (párr. 3). Para cumplir con dicho objetivo, el museo cuenta con un amplio portafolio de actividades, estrategias, herramientas y didácticas divulgativas y comunicativas cuya finalidad principal radica en informar los contenidos expuestos a los diversos públicos que la visitan de una manera interactiva y dinámica, dejando en entredicho la importancia que este museo otorga a su ámbito netamente comunicativo y pedagógico.

Obedeciendo su estructuración como espacio museístico, la CMQB contempla suficientes elementos que le permiten un desarrollo efectivo de su actividad bajo los postulados de Fernández (2006), en donde se plantea que la labor del museo se basa en tres vértices principales: conservación, investigación y difusión. Sin embargo, en este museo existen otros elementos no estructurales los cuales no se ven involucrados dentro de las actividades divulgativas propuestas por el mismo, como bien lo puede ser el ejercicio de una reconstrucción de las mentalidades y las culturas que allí confluyeron durante el avance del proyecto ciudadano establecido en Santafé entre otros.

El abordaje de aquellos enfoques, en donde se dará expresa importancia a la diferenciación del concepto de Quinta desde una perspectiva de los estudios arquitectónicos, a la vez que se realizara una asociación de los elementos que la confirman con respecto a los descrito a través de las dinámicas sociales abordadas en el balance historiográfico anteriormente desarrollado con el fin de abordar su importancia y significación a nivel cultural en toda su complejidad.

Para la elaboración de este estudio se buscará además abordar la CMQB desde dos perspectivas principales: una directamente asociada a su relación con el factor cultural de las poblaciones que la

frecuentaban y otra mayormente simbólica en donde la segregación y la asignación de tareas se encuentra completamente materializada y demarcada.

1.2.1. Las Quintas: denominación y relación con la Historia Cultural

Las casas Quintas han sido tradicionalmente viviendas para familias pertenecientes a las élites sociales de la época, las cuales disponían de espacios ubicados generalmente a las afueras de las ciudades por lo que disponían además de un estatus de lugar vacacional (Arango, 1989). Debido a la anterior afirmación se puede entender que el uso de las Quintas se encontraba ampliamente asociado a la recreación, razón por la cual se admitían todo tipo de refinamientos en cuanto espacios y diseño, así como lujos, ornamentos y otras particularidades. Dicha argumentación es sostenida por Pino y Tokumura (2017), quienes aportan además que estas se diferencian radicalmente de otros tipos de vivienda ubicadas a las afueras de los centros urbanos tales como las haciendas del tipo villa romana renacentista, las cuales tenían un uso principalmente residencial y para otras actividades propias de la ruralidad como pueden ser la agricultura y la ganadería.

En el diccionario de la Real Academia Española (2012) podemos encontrar otra definición de la quinta, mediante la cual se señala lo siguiente:

Casa de recreo en el campo, cuyos colonos solían pagar por renta de la quinta parte de los frutos. Casa con antejardín o rodeada de jardines. Huerta de extensión variable dedicada al cultivo de hortalizas para el consumo familiar o con fines comerciales. (como se cita en Pino & Tokumura, 2017, p.30).

De esta manera, podemos observar cómo se añaden una serie de significados adicionales al concepto, en donde se estipula que aquella denominación “Quinta” obedece a una carga de impuestos equivalente a la producción en especie de estos lugares, lo cual entra en contradicción con lo señalado anteriormente en donde se señala la “Quinta” como un lugar expresamente vacacional y recreativo, por

lo cual es coherente afirmar que su concepto ha sufrido una variación a través del desarrollo de la sociedad misma.

Lo anteriormente señalado es muy importante para esta investigación debido que, incluso en términos etimológicos y funcionales, las Quintas resultan un espacio-concepto transformado a través de las dinámicas propias de la Historia Cultural, en donde son evidentes el ejercicio de la territorialidad y de la apropiación de las personas sobre sus lugares ocupados. La Historia Cultural no solo va de la mano con los contenidos ofrecidos por parte de la Quinta, sino que además abre posibilidades investigativas referentes a la exploración de los diferentes espacios que componen su arquitectura de manera puntual pues, a pesar de su significación pronunciadamente excluyente, deja en entredicho las condiciones y relaciones de las gentes que solían frecuentar sus espacios.

La Historia Cultural, bajo esa perspectiva, adquiere entonces una función pedagógica al apropiarse de los espacios arquitectónicos patrimoniales y las diferentes etapas históricas que representan, pues cada lugar posee una identidad que lo caracteriza. Es así como Rodríguez y Fernández (2018), mencionan en su trabajo que debemos comprender la historia de la arquitectura como una serie de respuestas materiales (arquitectónicas, urbanas, territoriales) frente diferentes preguntas acerca de los contextos socio-políticos, económicos, productivos, culturales y particulares aprovechando “dichos conocimientos como recursos para las prácticas profesionales” (p. 106). Además de lo anteriormente expuesto, este trabajo nos recalca que esto nos permitirá desarrollar recursos y estrategias para el análisis de obras (arquitectónicas y urbanas) desde un contexto pedagógico, reconociendo la complejidad y riqueza del material a través de su reconstrucción teórica-conceptual.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante considerar los elementos que aluden a desarrollar una sensibilidad perceptiva y que pueden ser desarrollados con fines académicos, los cuales permiten entender el espacio arquitectónico como un elemento abierto a su experimentación directa:

las formas, las proporciones, las “cualidades del espacio, los modos del habitar, el movimiento de la obra arquitectónica en sí misma y en relación con la ciudad” (Ramon, 2017, p.280).

Así mismo, Duque (2006), describe la “arquitectura como una secuencia de etapas en las que es fácilmente identificable una homogeneidad en las formas o intenciones, correspondiéndose con un período cronológicamente” (p. 23), señala que las obras arquitectónicas son espacios determinablemente vivos pues éstos emergen, maduran en su contexto y se van desvaneciendo periódicamente para dar lugar a una fase subsecuente. Si bien Duque (2006), menciona que esto significa una problemática histórica, el autor deja en claro lo siguiente:

Para la historia en general se presenta el gran problema de no poder tener suficientes puntos de contacto con el pasado, para conocerlo plenamente, se puede pensar que la arquitectura presenta la ventaja de exponerse a sí misma como la fuente directa que ha resistido los embates del tiempo para presentarse ante nosotros. (p.26).

Saldarriaga (2002), por su parte, considera que la “experiencia estética de la arquitectura se presenta en un amplio rango de situaciones que van desde lo cotidiano hasta lo excepcional” (p.120), describiendo así la necesidad de la conservación arquitectónica en el desarrollo de la historia patrimonial y estético propio de nuestro acervo cultural, así como la representatividad y su simbolismo en torno a las diferentes instituciones estatales (p. 121). El autor estipula además que “los valores estéticos de los edificios se han asociado históricamente a la simbología que ellos representan”, siendo estos “el poder sagrado, el poder civil y el poder ciudadano” y definiendo “la arquitectura en su cotidianidad” (p. 122) su principal fuente de experiencias, por lo cual se puede asimilar la importancia de la constitución de los mismos transformado en un estamento tangible del poder social.

1.2.2. La historia de la Quinta y la ocupación

La historia de la CMQB demuestra a través de su contenido la importancia del uso y la apropiación del espacio desde conceptos geográficos y arquitectónicos, característica que conlleva consigo una carga epistemológica bastante interesante para su abordaje desde la perspectiva de la Historia Cultural. De esta manera, se hace necesario un breve abordaje de los momentos clave que han guiado su constitución final como un espacio cultural a pesar de haber sido un lugar utilizado como centro vacacional, educativo e incluso industrial.

Para el desarrollo de este breve repaso histórico, se tomará como base el texto *Uso y transformaciones de la Quinta de Bolívar* del historiador Fabio Zambrano (1951), pues contiene distintos enfoques de gran importancia para analizarla desde una perspectiva cultural. Dicha narrativa será soportada por otros textos y autores que le servirán como soporte histórico.

Para dar inicio al presente abordaje es necesario decir que el crecimiento de Santafé de Bogotá principalmente fue determinado por los ríos San Francisco y San Agustín (Carrasquilla, 1989), pues este margen se mantendría dentro de un triángulo formado tanto por estos ríos como por los cerros que serían tutelares del crecimiento urbano. Vargas (1990), por su parte, argumenta que este crecimiento ya para el siglo XVIII se vería influenciado por las migraciones hacia Santafé, basada en el potencial de oportunidades económicas quienes migraron influenciaron en el surgimiento de barrios periféricos como Las Nieves de Pueblonuevo, Santa Bárbara, San Victorino y El príncipe estos barrios eran muy populares por ser habitados por indígenas.

De acuerdo a la producción textual de la propia Casa Museo Quinta de Bolívar (CMQB, 2021), la historia de la misma se remonta al año 1800 cuando el capellán del territorio de Monserrate vendió el predio denominado como “La Toma de la Aduana” a don José Antonio Portocarrero, quien era un importante empresario criollo que desempeñaba funciones respecto a la contaduría de las rentas del tabaco. Este personaje habría de ordenar posteriormente la construcción de una casa Quinta en sus

inmediaciones teniendo en cuenta la carga de impuestos que su propia definición como Quinta le atañe, a pesar que la habría destinado a usos mayormente recreativos. La familia de Portocarrero ha permanecido como propietaria oficial de aquella Quinta “hasta el día 16 de junio de 1820, momento en que el gobierno de la Nueva Granada se la regaló al Libertador a manera de gratitud por su contribución a la independencia” (párr. 1).

Según establecen los comunicadores educativos de este museo, con la llegada de Simón Bolívar a la Quinta, se realizarían entonces diferentes adecuaciones heredadas de la arquitectura europea tales como la construcción de una chimenea en su sala principal y el comedor anexo, además de la creación de una habitación para José Palacios al lado de la despensa, un baño de asiento exterior y un mirador. Retomando a Zambrano (1951), las razones de aquellas adecuaciones se debían principalmente a que Bolívar conocía el estado en el que se encontraba la propiedad ya que, desde el fallecimiento de Portocarrero, la Quinta pasó por un periodo de deterioro y abandono. Es así como la casa inicia un periodo que la transformaría estructuralmente a pesar de mantener su significación principal como lugar de reposo ubicado sobre las periferias de la ciudad, pero atribuyendo a esto una característica esencial: el hogar del libertador.

Según Castro y Segura (1999), Simón Bolívar hábito la Quinta de manera parcial por 423 días durante 10 años (p. 11), aunque esto se puede complementar por lo señalado nuevamente por Zambrano (1951), quien afirma que el señor Anacleto Clemente, un pariente del Libertador, “fue el habitante principal de Quinta durante un lapso de tiempo entre 1821 y 1826” (p.5). Durante este periodo, la casa quedó en tan mal estado que en agosto de 1826 Santander envió una carta al Libertador manifestando que tuvo que volver a reparar la Quinta arruinada por Anacleto, describiendo “no quedará de gran lujo, quedará de gusto y mejor que nunca” (p. 6). De esta manera, la propiedad tuvo que ser reparada nuevamente, en donde su principal adecuación fue la construcción del primer comedor de la

república ya que los hogares de la Gran Colombia siglo XIX no contaban con un espacio centrado en el consumo de alimentos.

Ya para el mes de noviembre de 1827, la Quinta ganaría un significado adicional en su carácter como centro de poder dada la llegada de Manuelita Sáenz, en donde se afirma que “la condición de la Quinta cambió radicalmente, y de ser un lugar de reposo se convirtió en un activo club político”.

(Zambrano, 1951, p.6). La Quinta entonces sería testigo de diferentes ambientes políticos ya que acogería allí a los partidarios de Bolívar, en donde se celebraban reuniones y encuentros de índole político además de otras tertulias desde donde se comentaban las noticias de la actualidad, así como también surgía conversaciones en contra del grupo de Santander. La casa entonces era considerada un centro indiscutible del poder político de significación globalizada, protagonista principal en el ordenamiento del poder republicano, lo cual le aporta una importancia trascendental.

Zambrano (1951) además define en su investigación que, durante las últimas estadías de Bolívar en la Quinta “firmo la escritura en que traspasaba el dominio de la propiedad a José Ignacio Paris” (p. 6). Con esto se acabaría su importancia coyuntural desde una perspectiva política, y retomaría su condición original como una casa vacacional de lujo. Durante aquel periodo, su nuevo propietario ordenó la elaboración de diferentes lujos como una estatua de bronce (que se ubicó posteriormente en el centro de la Plaza de Bolívar) y dos fuentes de mármol blanco de elaboración italiana, las cuales “llegaron a Bogotá en 1846 y se instalaron inmediatamente en el patio principal” (p. 7).

El autor además señala que, posteriormente, el lugar sería considerado el principal centro de reuniones de la denominada *Sociedad Filotémica*, asociación dirigida por el recientemente fundado Partido Conservador y mediante las cuales se reunían jóvenes ideólogos de las élites capitalinas, cuyas reuniones según este mismo autor tenían fines principalmente políticos y pedagógicos. La Quinta recobró entonces su carácter político añadiendo además una nueva característica: un interés académico.

Reafirmando aquel interés, la Quinta fue brevemente utilizada como la sede del Colegio Santa Ana para señoritas, pero este sería clausurado durante el golpe militar ejecutado por José María Melo, en donde se prestó como un centro de soporte médico con servicio al régimen (Castro & Segura, 1999).

Es de gran importancia señalar que, a pesar de sus múltiples usos y administraciones, la casa se mantuvo durante todo este tiempo bajo la propiedad de la familia Paris, por lo cual la casa no tuvo mayores adecuaciones estructurales y, en efecto, mantuvo su clase y estilo desde el momento de su adquisición. Este estado se mantuvo hasta cuando la propiedad fue vendida a Diego Uribe quien otorgará un nuevo significado a la quinta: un espacio hospitalario. Dado este nuevo uso, fue necesario realizar diferentes adecuaciones a la Quinta, en donde las habitaciones y espacios de convivencia fueron divididos y se retiraron algunos de los árboles del patio (Zambrano, 1951). La casa posteriormente pasaría a manos de distintos propietarios quienes no generaron mayores transformaciones físicas hasta que, durante el año de “1898 y bajo el mandato de Carlos y Teófilo Moncada, comenzó a funcionar allí una fábrica de bebida fermentada que imitaba a la cerveza, llamada pita o cabuya y llevaba el nombre de Bolívar” (p. 8). Para 1906 la Quinta es comprada por “Carlos Moncada, funcionaba una empresa que se dedicaba a la curtiembre de pieles, aprovechaba las corrientes de agua y las albercas” (p. 8). Con el pasar de los años la quinta cambió no solo su estatus social, sino que también el uso del espacio, alterando estructuralmente la propiedad, este lugar tuvo modificaciones de acuerdo a las necesidades de su dueño.

En el mismo documento se señala además que, el día 21 de marzo de 1919, la propiedad sería adquirida por Alfonso Robledo para lo siguiente:

Ser un lugar destinado a honrar la memoria del Libertador. La Academia de Historia y la Sociedad de Embellecimiento al tener noticias de la posible compra de la Quinta por parte de unos extranjeros propusieron la idea de que el Estado la adquiriera para instalar en ella un museo bolivariano. (Zambrano, 1951, p. 8).

Las afirmaciones anteriores son soportadas además por la información suministrada por la Casa página web de la Casa Museo Quinta de Bolívar (2021):

En 1968, el Ministerio de Obras Públicas asumió el manejo de la Quinta y en 1975 fue declarada Monumento Nacional. En 1991, el Gobierno Nacional solícito a la Sociedad de Mejoras y Ornato de Bogotá que restaurara la Quinta. Luego de más de siete años de trabajo conjunto con la Subdirección Nacional de Monumentos y el Ministerio de Cultura de Colombia, la Quinta recuperó el carácter de casa campestre y aspecto que tuvo cuando el Libertador la hábito. (párr. 10).

Podemos decir que las modificaciones físicas de la casa van de la mano con los significados que otorga su poseedor convirtiéndola a su vez en un espacio vivo en palabras de Duque (2006). Además, la definición de Quinta con el paso de los años su significado se distorsionaría, Silvia Arango (1989), menciona que en Bogotá durante la segunda década del siglo XX las quintas se transformaron en casas de habitabilidad *permanente*, girando entorno de:

Tres zonas funcionales, la zona social conformada por el comedor, el salón, la biblioteca y/o estudio, la zona de servicios compuesta por la cocina, la plancha y alcoba y baño del servicio doméstico y la zona íntima las alcobas y baños completos para la familia. (p. 147).

Además de lo anterior, esta autora menciona que algunas construcciones de las Quintas se realizaron en los alrededores de “las vías principales de acceso a las ciudades” (p.146), influyendo en la fundación de barrios de clase alta diferenciándolos de los barrios antiguos. También encontraremos que la quinta sería conocida como un callejón conjunto rodeado de viviendas de dos pisos agrupadas en hileras continuas formando una L y poblado por personas de escasos recursos económicos. (Pino & Tokumura, 2017).

1.2.3. Uso del espacio

Una vez explicados los procesos de transformación a los que se ha sometido la Casa Museo Quinta de Bolívar, es necesario explicar cuáles eran las relaciones de las gentes que allí laboraban y habitaban, es decir, cuál era el ejercicio de territorialidad de sus pobladores. A partir de aquí explicaremos las características de un hogar colonial, las labores cotidianas y domésticas que se llegaba a realizar en cada espacio, marcando diferentes entre hombres y mujeres, también abordaremos las relaciones sociales y personales que se iban estableciendo entre “amos, servidumbre y esclavos”, también percatamos que no todas las relaciones fueron pacíficas, otros personajes tanto del bando realista como patriota utilizarían los esclavos como espías y gracias a sus servicios realizados los recompensaban con su libertad. Utilizaremos como referencias las investigaciones realizadas por Ríos (2007), Reyes y González (1996), Díaz (2002), Mosquera (2002), entre otros autores.

La casa santafereña, conocida como un lugar privado e íntimo, también era un lugar social. Manejaba dos tipos de sociabilidad pues existe un área social abierta en donde se recibía a personas que no residen permanentemente (a quienes se les invitaba a comer y bailar), y la sociabilidad cerrada mediante la que se daba la interrelación entre los integrantes del grupo familiar que habitaban la casa. (Ríos. 2007). Las casas de las personas más ricas estaban conformadas por salas para la recepción de invitados, el comedor, el oratorio, el estudio y las alcobas, algunas llegaban a tener un segundo patio donde se ubicaba la cocina, ubicada en este lugar por el manejo del fuego, también se encontraría la despensa, la huerta.

Como mencionamos anteriormente la sala, presentada como un espacio de libre ingreso para el invitado y visitante, era un lugar primordial donde el dueño o dueña hacía despliegue de sus gustos y condiciones económicas, pues era el sitio de mostrar y recibir. En la sala se llevaban a cabo actividades como los bailes, tertulias acompañadas de juegos como el naípe. Estos eventos eran muy restringidos y solo se realizaban en ocasiones especiales, para dar la bienvenida a alguna autoridad o persona

importante, también para celebrar algún triunfo político o evento religioso. Otro espacio que podía ingresar era el comedor, el comer era una actividad cotidiana, reunía a la familia y en algunas circunstancias a los invitados más cercanos de la familia. Los sirvientes se encargaban de organizar la mesa para servir la comida. El comer se había establecido en Europa desde el siglo XVI destacada las normas de comportamiento. (Ríos, 2007).

Una de las áreas privadas del hogar es la alcoba donde se realizan los gestos de amor, labores de higiene y tareas cotidianas, también se guardaban objetos de valor, joyas, dinero y papeles importantes. Otro espacio sería la cocina, espacio donde se preparan los alimentos, aunque era el más activo, solo se reunían miembros de la familia y sirvientas. (Ríos, 2007).

Los espacios marcaban diferencias entre hombres y mujeres. Las mujeres dirigían las labores culinarias, la oración y la costura. Catalina Reyes y Lina González 1996, relatan que las casas de las familias más acomodadas siempre destinaban un lugar para el oratorio. Mientras que Ríos (2007), menciona que el estudio era principalmente del dominio masculino, pues los hombres debían encargarse de los negocios, el manejo de las cuentas.

Con el fin de resaltar aquel enfoque, se puede retomar lo señalado por Josefa Acevedo de Gómez (1869), quien ha dicho lo siguiente:

Las señoras y amas de casa de las clases altas, después de la misa dedicaban las primeras horas de la mañana al arreglo de la casa, luego al de su persona y finalmente al desayuno. El resto del día las damas se dedicaban a las ocupaciones propias de su condición y de su sexo tales como el dibujo, el bordado, la costura y la enseñanza de los niños. (como se cita en Vargas, et. al., 2007, p. 86).

En cambio, los sirvientes dormían en entre los jardines, caballerizas y graneros en algunos casos dormían en cuartos alejados del resto de la casa, mientras que la casa era habitada solo por la familia. Este núcleo sólo llegaba a romper en caso de que los señores vivían solos, o en casos de estar enfermos,

los sirvientes llegaban a habitar este espacio en casos donde el dueño llegaba a sentir afecto por ellos.

Con todo esto podemos observar como la quinta fue un espacio en donde se demarcaba físicamente la jerarquización, así como los roles otorgados a cada individuo que habitó el lugar.

Reyes y González (1996), coinciden con Vargas (1990), ya que ambos mencionan que las mujeres pobres pocas veces podían permanecer en el hogar, era muy común que se llegaran a emplear como sirvientes en otras casas, popularmente conocidas como trabajadoras domésticas, quienes tuvieron gran importancia en el espacio del hogar, realizando distintas actividades domésticas. Pero Reyes y González (1996) aportan que también estaban encargadas en la “crianza de los niños, en la sexualidad de los hombres y también involucradas en la conservación de las tradiciones culinarias” (p. 222).

Pero las mujeres además podían ejercer trabajos u oficios fuera del hogar, aunque las opciones estaban completamente restringidas. De esta manera, las únicas opciones para poderlo hacer eran las siguientes:

Las escasas maestras que ejercen en centros de enseñanza, y de unas pocas que heredan de sus maridos establecimientos de comercio, y en algunas circunstancias cuando se presentaban estrecheces de fortuna, las mujeres debían contribuir con algún trabajo productivo al presupuesto del hogar, estas actividades podrían ser modistería, cortando y cosiendo los trajes de las damas acaudaladas, la repostería, aderezando platos especiales postres y pasteles para fiestas y veladas. En cambio, las mujeres pertenecientes a los estratos bajos si tenían que trabajar y cuyos quehaceres eran principalmente el servicio doméstico, lavanderas, aplanadoras, aguanteras y expendedoras en el mercado. (como se cita en Vargas, et. al., 2007, p. 86).

De este modo en este apartado utilizaremos otra investigación de Vargas 1990, la cual nos permitirá realizar un pequeño recorrido histórico cultural sobre el origen de los sirvientes, conocidos como empleados domésticos. El autor expone que para comienzos del siglo XVII se tenía una visión

cercana, tanto de la distribución del servicio laboral como de las actividades urbanas más importantes, iniciando con la población indígena fueron utilizados a través del trabajo. “El aprendizaje de oficios de origen español permite al indígena volverse habitante de la ciudad, contar con un oficio útil y de esta manera integrarse dentro de los esquemas españoles tanto laborales como sociales” (Vargas, 1990, p.96).

Además, para la época colonial había un requisito para la población que estaba interesada en trabajar debía ser mayor de 10 años. Lo más popular para esa época era traer una “china” del campo, entre más joven mejor porque así ayudaba más en la casa y además se iba educando e incorporando dentro de la atmósfera familiar. También Vargas (1990), mencionan que la modalidad era la “donación” que hacían los padres de sus hijas, conocidas como “donadas” en conventos y casonas ayudando en los oficios domésticos. En cambio, la población más apreciada por los españoles fueron las esclavas ya que, al tener posesión directa sobre ellas, así como por el valor comercial que tenían en el mercado. Las esclavas negras fueron relativamente abundantes en Santafé durante el siglo XVI y primera parte del siglo XVII, en su mayoría mujeres, se vinculan a labores domésticas, especialmente utilizadas para atender las actividades de la cocina. (Vargas, 1990).

Por otra parte, Vargas (1990), señala que ser trabajador doméstico no implicó la permanencia de las mujeres en la casa de los patrones, aunque la relación pudo haber sido predominantemente. Algunas indias, residieron en San Victorino o Las Nieves, acudían por días al servicio en las casas, posiblemente de vecinos pobres, moradores o mestizos. Y además en algunas referencias declararon como oficio la lavandería de ropa, siendo pagadas de acuerdo a la cantidad que se les entregaban. Además, el autor comparte que algunos registros señalan un alto porcentaje de mujeres contratistas de este servicio destinado a las labores de mantenimiento, construcción y reparaciones, y a la realización de diversos oficios domésticos. Para comienzos del siglo XVII, la influencia de indígenas en la ciudad, tanto para el alquiler general como para el servicio doméstico, exige algunas medidas de control. Por

último, menciona que tener asistencia de trabajadoras para el servicio doméstico generaban dependencia a las señoras con respecto a las labores domésticas ya que todas las actividades cotidianas de las casonas se encontraban repartidas, de acuerdo a funciones específicas, para las cuales existían indígenas o esclavas dedicadas a ellas, sumando a esto su color de piel marcaban su posición dentro de la casa. (Vargas,1990, pp. 149 - 150).

En adición a lo anteriormente dicho, cabe mencionar las investigaciones desarrolladas por Rafael Díaz, Sergio Mosquera (2002), Jaime Jaramillo (1989), María Himelda Ramírez (2000), y Javier Ocampo (1984) quienes muestran mediante sus trabajos que en la época colonial no todas las relaciones tenían lazos afectivos y que además otros sacaron ventaja ofreciendo la libertad a cambio. Además, los autores utilizaron como fuente principal documentos del Archivo Nacional para obtener este tipo de información, investigaciones realizadas a demandas por negación a la manumisión, crímenes justificados por malos tratos recibidos, participación en las guerras a cambio de la liberación de la esclavitud.

Rafael Díaz (2002), inicia hablando sobre la manumisión como:

Prácticas consensuales entre dueños y esclavos actuaron como factores disuasivos de la fuga y de las metas de libertad, estableciéndose en consecuencia entre las dos partes un pacto de libertad en la esclavitud con beneficios recíprocos, más para el dueño que para el esclavo. (p.95).

También es aquella dimensión que alcanzó las relaciones entre esclavos y propietarios, y la inclinación de este a otorgar la manumisión, las *expresiones* más comunes de los propietarios sobre sus esclavos eran “nacidos y criados en casa y a quien he criado eran usuales en las motivaciones para conceder la libertad” (Díaz, 2002, p. 84).

Según el autor, esto también se llegaba a relacionar con el nacimiento en la casa del amo, también como *una pertenencia generacional* ya que en algunos casos el esclavo posiblemente era hijo del dueño. Además, nos expone la otra cara de la manumisión, el esclavo obtendría su libertad si se

sometía al cumplimiento de *estrictas normas de control social*, perdía su libertad si llegaban a violar de estas volviendo a ser de nuevo esclavizado. Sumando a esto en la investigación realizada por Sergio Mosquera (2002), se explica que la obtención de la manumisión en algunos casos estuvo llena de *trabas*, algunos esclavos fueron acusados de robo por sus amos, porque no querían perder a esos esclavos *especializados en determinado oficio*, pues eran considerados mano de obra *difícil de reemplazar*.

Con el fin de profundizar sobre la situación de maltrato y discriminación hacia las poblaciones esclavas durante este periodo basta con observar una serie de casos descritos por diferentes autores los cuales dejan de entredicho las dinámicas a las que eran sometidos. Dichos casos serán abordados a través de las siguientes tablas:

Tabla 1

Casos judiciales maltrato

Autor Rafael Díaz, Sergio Mosquera. 2002		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
Julián Palacios habiendo venido a liberar a su hermano Dionisio esclavo de la mina de Sertiga [...] después de haber consignado doscientos veinticinco patacones para el efecto indicado... el ciudadano José Antonio Mayolo ha pedido embargo de esta cantidad diciendo que Dionisio ha robado el canalón de la dicha mina [...]. Luego de las investigaciones se desvirtuaron las presunciones del apoderado de la mina y se le otorgó la manumisión a Dionisio (p.95)	El ex-esclavo que en 1750 se fugó de Santafé de Bogotá hacia Tunja rompió el pacto de su libertad. Después de ser capturado, además de ser obligado a entregar cien pesos, debió servir a su propietaria durante toda la vida; por ello, se demandaba que el esclavo cumpliera “la obligación de su servicio, y de no querer hacerlo declarar que (se) pueda vender [...] por el precio justo que correspondiere, sin atención alguna” de lo pactado. (p.105)	En la localidad de Bebará, en el año 1788, el esclavizado Joaquín de Rivera dio muerte a su ama, doña Luisa de Córdoba, en señal de rebeldía y protesta “porque era mucho el cautiverio que tenía y que lo que hacían seis piezas (de esclavos) en un día, quería su Ama que el declarante lo hiciese en uno. (p.119)

Nota. La tabla expone los abusos y hasta crímenes cometidos por esclavos cansados de los maltratos de sus dueños, también algunos dueños llegaron asesinar a sus sirvientes mediante exagerados castigos. Adaptado de “La manumisión de los esclavos o la parodia de la libertad en el área urbano-regional de Santa Fe de Bogotá” por R. Díaz, 2002. “Los procesos de manumisión en las provincias del Chocó” por S. Mosquera, 2002. Universidad Nacional de Colombia. (https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers11-03/010029701.pdf)

Continuación

Tabla 1

Casos judiciales maltrato y asesinato

Autor Jaime Jaramillo. 1989.		
Caso 1	Caso 2	Caso 3
<p>El 11 de agosto de 1795 fue condenado a la horca, en Santafé, el esclavo Juan Antonio Velasco, acusado de haber dado muerte a su amo Juan Esteban Ostos. en Salazar en las Palmas. Los testigos del proceso manifiestan que el propietario usaba esposas, grilletes y collera con sus esclavos y que antes de cometerse el homicidio había dado una paliza al esclavo condenado. (p.30)</p>	<p>En el mes de abril de 1796 se inició el proceso contra la esclava Juana María Cruz, de un propietario del Socorro, por haber dado muerte a sus dos hijas, María Mónica y María Eulalia, en el sitio de Mohabita, ahogándolas en un pozo de agua en la vecindad de la casa de su amo. En el proceso la esclava declaró que había dado muerte a sus hijas porque los malos tratos de la mujer de su amo habían llegado a ser insoportables. (p.36)</p>	<p>En el año de 1797, en la ciudad de Honda se encontraba la esclava Josefa Olaya dirigiéndose al Virrey para que su amo Manuel Chinchilla le otorgue la libertad que le había prometido a cambio de su entrega. Anexa también un caso del Cartagena, Petrona Bernal, quien era esclava de Julián Vivanco, solicita ser vendida a otro amo por haberse prostituido a su propietario, Julián Vivanco, ante la promesa de su libertad y haberse esté negado a concedérsela. Alegaba, además, la esclava, que su amo la maltrataba y que igual cosa hacía su mujer, por celos. (p.39)</p>

Nota. La tabla expone los abusos y hasta crímenes cometidos por esclavos cansados de los maltratos de sus dueños, también algunos dueños llegaron asesinar a sus sirvientes mediante exagerados castigos. Adaptado de “Ensayo de historia social. La sociedad neogranadina” por J. Jaramillo, 1989. Editorial Tercer Mundo editores.

Continuación

Tabla 1

Casos judiciales maltrato y asesinato

Autora María Hímelda Ramírez. 2000.	
Caso 1	Caso 2
<p>Ignacia Rubio en una indagatoria indico que después de haberse ausentado por tres días de la ciudad. “...Llegando a su casa hallo la novedad por haber encontrado un taburete, y un bastidor (que) no era suyo, y pregunto a su criada nombrada María Ramírez de quien eran estas prendas, la (que) dijo (que) de Josefa de Arenas, (que)... había venido a buscar refugio a su caza y aunque a su llegada no encontró la declarante a la (dicha) Arenas en su casa; puso remedio en la (dicha) criada dándole su correspondiente castigo...” (p. 122)</p>	<p>En el juicio seguido a Josefa Contreras, por la muerte violenta de su joven sirvienta María Pineda, varios de los testigos le atribuyeron la muerte de la joven a los castigos propinados por Josefa. Entre ellos, Don José Miguel de Ávila, boticario, refirió que: “... yendo a visitar a un enfermo encontró con dos mujeres, con recaudo de Josefa Contreras, suplicándole fuese a reconocer una muchacha (que) le había dado un accidente aquella tarde; (que) condescendió a su suplica, y fue y preguntando e indagando la causa de (dicho) accidente dijo la Contreras de San Francisco de Sales, llego a su casa y le dijo la muchacha (que) un real (que) le había dejado se lo había pasado, por cuyo motivo le colgó de los pies y le dio algunos azotes...” (p.122)</p>

Nota. La tabla expone los abusos y hasta crímenes cometidos por esclavos cansados de los maltratos de sus dueños, también algunos dueños llegaron asesinar a sus sirvientes mediante exagerados castigos. Adaptado de “Las mujeres y la sociedad colonial de Santafé de Bogotá” por M. Ramírez, 2000. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Como es evidente en las tablas existen crímenes llevados a cabo dada la situación de opresión a la que se veían empujados los esclavos dado su posición social y los avatares propios de sus labores y condiciones de vida. Dichos factores continuaron observándose a lo largo de su existencia en diferentes niveles de gravedad por lo cual fue un elemento persistente.

Sergio Mosquera (2002) así como Javier Ocampo (1984) mencionan además que ambos bandos tanto realistas como patriotas usaron a los esclavos como medio para que sirvieran como soldados, espías beneficiando a cada uno y como recompensa obtendrían su libertad. Además, concuerdan que la actitud de los negros estuvo bajo el interés de conseguir la libertad no importaba al bando que

perteneciera lo importante era conseguir la liberación de la esclavitud. Aquella situación puede observarse claramente a través de los siguientes apartados:

Tabla 2

La colaboración de los esclavos a cambio de su libertad

Sergio Mosquera. 2002.	Javier Ocampo. 1984.
Caso 1	Caso 2
<p>En el año 1815 donde el comandante realista Julián Bayer personaje del bando realista que buscaba someter las tropas rebeldes utilizó algunos esclavos para que sirvieran como espías y obtendrían su libertad. En uno de los casos otorgó una escritura de libertad diciendo “Por cuanto habiendo merecido un distinguido premio Ángel María Rodríguez, esclavo de Benito de Córdoba, por los servicios que le ha hecho en la última expedición contra tropas rebeldes, empleándose con riesgo de su vida, y con la mayor fidelidad como espía en varias ocasiones”. Igualmente, otros afrodescendientes ayudaron a sus amos patriotas, ante el acoso de Bayer, e igualmente fueron recompensados con la libertad. Don Miguel Díaz y Córdoba manumitió a su mulata Espíritu Santo y su hijo Balbino en remuneración y compensación por la fidelidad y servicios que le presentaron en acompañar a fugarse en 1816 cuando entraban las tropas realistas. (p. 110)</p>	<p>La influencia del pacificador Pablo Morillo y otros militares de la Reconquista quienes, para atraerse a los negros a la guerra contra los patriotas, les ofrecieron la libertad de la esclavitud. Desde Ocaña, Morillo dictó el decreto del 24 de abril de 1816 por medio del cual otorgaba la libertad a los esclavos que denunciaran o presentaran algún cabecilla o jefe revolucionario, inclusive a sus amos. Esta medida realista atrajo a muchos negros para integrar los ejércitos en defensa. (p. 136)</p>

Nota. El cuadro muestra como algunos esclavos colaboraron tanto al bando realista como los patriotas. Adaptado de “Los procesos de manumisión en las provincias del Chocó” por S. Mosquera, 2002. Editorial Universidad Nacional de Colombia. (https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers11-03/010029701.pdf) y de “Manual de Historia de Colombia. El proceso político” por J. Ocampo, 1984. Editorial Procultura.

Con todo lo anterior se busca enfatizar en las diferentes situaciones de violencia y desventajas a las que se veían forzadas estas poblaciones y que también podían derivar en otras desventajas desde un plano judicial, convirtiéndose a futuro en las bases de otros sucesos de discriminación.

1.3. Conclusiones

A manera de conclusión, de este capítulo podemos afirmar que la CMQB es un espacio donde las experiencias culturales se demuestran de manera viva y tangible, entendiéndose a su vez como un

lugar que deja en entredicho las lógicas sociales y culturales por las cuales ha atravesado nuestra sociedad durante el siglo XIX desde sus inicios, y siendo considerada de esa manera como un objeto y objetivo de estudio de la Historia Cultural desde sus principios epistemológicos.

Además de lo anterior, es interesante observar cómo los espacios pertenecientes a la CMQB cobran un significado de peso cultural tanto en una perspectiva interna como externa, es decir, como los usos del espacio se encuentran asociados a una intrínseca jerarquización social que a su vez tiene un fondo racial, mediante la cual existían determinados roles asociados a labores y tareas que se llevaban a cabo en sus instalaciones, mientras que en un contexto externo su importancia variaba a través de los diferentes medios y asociaciones políticas, sociales e institucionales que atravesaban la historia, obedeciendo así al contexto explorado a través del balance historiográfico.

De igual manera, podemos entender como existían (y aún persisten) disputas sociales en torno a la soberanía del poder que se ejerce por parte de los diferentes grupos que confirman la sociedad así como sus dirigentes políticos, en donde si bien se pueden señalar diferentes aportes realizados sobre esta figura por parte de ambos actores, estos siempre se han visto en disputa debido a la falta de consolidación y cohesión del tejido social que desde siempre ha caracterizado nuestras dinámicas ciudadanas dado por otros elementos segregadores tales como la clase, etnia, lengua, entre otras.

En definitiva, no es una exageración afirmar que los espacios que componen esta obra arquitectónica se encuentran completamente vivos en sus formas, pues todas las etapas anteriormente descritas, así como todas las circunstancias que se han llevado a cabo en sus inmediaciones demuestran una serie de ciclos de nacimiento, madurez y deterioro que forjaron las dinámicas sociales que se viven en el contexto; todo esto bajo la lente de los postulados de Duque (2006) y otros autores, siendo la casa un referente de las dinámicas sociales y políticas que se han convivido con sus respectivos contextos históricos.

CAPÍTULO II: Didáctica de la historia y el museo: elementos claves para el abordaje pedagógico de la historia a través de la museología

Por su propia definición, el museo es un espacio en donde la historia se expresa a través del patrimonio material, convirtiéndose de esa manera en una herramienta idónea para la divulgación e investigación de los contenidos culturales que allí son presentados. En el caso colombiano, se ha trabajado en la creación y el desarrollo de espacios museísticos desde diferentes ámbitos académicos y políticas gubernamentales tales como la Ley General de Cultura (Ley 397 de 1997), en donde se establecen mecanismos para el mejoramiento de las colecciones y los espacios de los museos, a la vez que estos han sido fortalecidos desde perspectivas presupuestales y legales.

A pesar de los esfuerzos anteriormente descritos, la mayoría de los museos extendidos a lo largo de nuestro territorio nacional han adoptado una estructura basada en la mera conservación y exhibición del patrimonio que reposa en sus instalaciones, promoviendo de esta manera un discurso cada vez más “arqueológico” de nuestra historia nacional el cual se torna cada vez más desconectado de nuestras realidades sociales modernas. De esta manera, especialistas en el campo de la antropología como Fernández (2017), plantean la necesidad de “diseñar espacios que favorezcan una educación reflexiva e inconforme, que inspire un nuevo modo de pensar y nos inciten a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma” (p. 111), tesis que se ve reforzada por el evidente distanciamiento que los contenidos de los museos guardan con respecto a las narrativas y las estrategias pedagógicas que son normalmente desarrolladas por medio de las tendencias educativas modernas.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el proyecto “Dinámicas Socioculturales de la Santafé independentista”, se presenta como una herramienta didáctica mediante la cual se pretende facilitar la enseñanza y la reflexión sobre determinados conceptos relativos a la Historia Cultural de la población santafereña y neogranadina durante los primeros años de nuestra independencia, siendo este a su vez

un material complementario al inventario pedagógico y de consulta articulado a la Casa Museo Quinta de Bolívar.

Para el desarrollo de nuestro proyecto, es entonces necesario definir una serie de planteamientos referentes a su soporte conceptual y legal, razón por la cual se estima conveniente definir qué es la Didáctica de la Historia y como esta puede ser aplicada de manera satisfactoria en nuestros espacios educativos modernos a través de un modelo pedagógico que se ajuste a las necesidades de la población objetivo. Así mismo, es necesario establecer cuáles serán sus soportes metodológicos principales desde la política educativa actual, en donde se precisarán sus contenidos y cómo estos estarán direccionados por el marco legal propuesto por el Ministerio de Educación Nacional y otras entidades regulatorias. Dichos puntos serán abordados a lo largo del presente capítulo.

2.1. Museología: patrimonio e identidad cultural

A través de la historia, las diferentes naciones han encontrado en la denominada “identidad nacional” un sustento que garantiza una cohesión entre las diferentes comunidades que hacen parte de su territorio y configuran sus dinámicas socioculturales, pues dichos pilares garantizaran la continuidad del país al que se encuentran adscritas. Es así como Jedlowski (2000), establece la necesidad de generar una “sociología de la historia” mediante la cual el autor inscribe la memoria de los habitantes de una región común en un esquema asociado al lenguaje, así como a la correlación e interpretación común de los hechos históricos, la cual beneficia la cohesión social y genera una identidad común, asociada directamente a la nación que se habita.

En concordancia con la tesis anterior, podemos observar como algunos autores como Rosa et al. (2000), otorgan una condición biológica a aquella identidad fruto de la historia común, pues afirman que esta define tanto las formas como los posibles conflictos que puede sufrir una entidad nacional, así como otras características comunes que, sin dejar de lado la diversidad que representan, se centran

principalmente en objetivos colectivos. De esta manera, se puede afirmar que el desarrollo de la identidad (nacional y cultural) permite una asociación de individuos que, aunque resultan heterogéneas, se encuentran comúnmente adscritas a un modelo estructural.

De manera asociada a las ideas anteriormente descritas, el denominado “patrimonio cultural” se entiende como la legitimación simbólica de las diferentes ideologías introducidas a través de la historia y la identidad, siendo de esta manera un conjunto de elementos (materiales e inmateriales) cuyas características transmiten una serie de valores, ideas y representaciones que sustentan un discurso, y que lo estructuran y legitiman en su yuxtaposición (Prats, 1998). En términos generales, y teniendo en cuenta diferentes postulados de los autores anteriores, es posible decir que aquello que consideramos “patrimonio” es cualquier elemento tangible o intangible que permite interpretar la historia que integra nuestras comunidades y nos adscribe a la nación, imponiéndose como una necesidad vital para la permanencia de aquella entidad.

Con todo lo anterior, podemos afirmar que la historia es común a todos los habitantes de un territorio, y debe mantenerse ligada a una narrativa que genera una identidad cultural sustentada por un patrimonio que la define, consiguiendo de esta manera mantener las estructuras propias del estado. Debido a la importancia primordial de aquellos elementos, se ha establecido la creación de museos que conservan el patrimonio y, por tanto, la identidad nacional que representan, promoviendo la construcción de un discurso común que se flexibiliza a los nuevos aportes y descubrimientos adelantados por las ciencias históricas.

La museología, definida comúnmente como una ciencia que estudia los museos en términos de influencia social y catalogación, ha experimentado recientemente un auge significativo en el campo de la educación contemporánea, esto debido a la creciente necesidad de generar espacios que conserven el patrimonio cultural a la vez que generan diferentes dinámicas de interés pedagógico, turístico y cultural, las cuales resultan necesarias para cualquier estado moderno (Weis a través de Rivière, 1989). De esta

manera, se ha observado como diferentes programas de educación han centrado sus intereses en generar una resignificación del museo y sus exhibiciones, haciéndolos cada vez más accesibles a las utilidades anteriormente descritas.

Un ejemplo de lo anterior, son las diferentes investigaciones llevadas a cabo referentes a la temática de la denominada “Curaduría Educativa”, la cual se establece como un sistema de catalogación de los diferentes materiales cuyos contenidos pedagógicos resultan especialmente significativos en la enseñanza de un contenido, así como aquellos trabajos realizados en torno a los estudios culturales de una región en específico, los cuales tienden a identificar su importancia en un plano generalizado. La museología es entonces una ciencia que se encuentra en una etapa de exploración en donde es necesario generar diferentes posibilidades para el desarrollo de sus espacios objetivo, resultando en la creación de espacios museísticos centrados en la conservación y exhibición de diferentes construcciones culturales que difieren de lo comúnmente definido como “museo”, los cuales no se limitan a una mera apreciación visual de los elementos, sino que permiten una interacción con los mismos de manera directa o indirecta, transformando el patrimonio en una herramienta útil para la enseñanza de la historia, la cultura y sus saberes asociados.

Desde nuestra perspectiva como Licenciados en Ciencias Sociales buscamos orientar la educación de los conceptos históricos para una reflexión crítica de la realidad a través de los saberes escolarizados (conceptos que profundizaremos a través de los siguientes incisos), razón por la cual se considera muy importante el desarrollo de una museología que promueva la comunicación como un ámbito principal de su labor. En palabras de Olarte (2015), la educación museal (o museística) debe implicar necesariamente la creación de posiciones críticas sensitivas que se pueden obtener dentro del museo y del progreso del individuo frente a lo ya mencionado desde la escuela, generando de esta manera nuevas experiencias transformadoras para la vida.

Es por aquellas razones que buscamos explorar en la creación de diferentes elementos didácticos que faciliten la comunicación de ideas ligadas a la exhibición de los espacios museísticos, siendo la Casa Museo Quinta de Bolívar un lugar en donde, a diferencia de otros museos, se explora una historia mayormente ligada a la cotidianidad de las figuras públicas, dejando de lado tanto los aspectos de la vida pública, como aquellos sucesos que conformaron las coyunturas históricas y que se graban en el subconsciente a través del relato clásico de la historia; todo esto sin dejar de ser importante para la investigación profunda de la sociedad.

Con el fin de conseguir los objetivos abordados durante este título, será necesario conocer de manera superficial las diferentes orientaciones pedagógicas que son trabajadas a través de la didáctica ligada a la historia, el cual es un campo que, si bien resulta extenso en cuanto a sus enfoques, nos permitirá generar una serie de lineamientos que deberemos obedecer y que cumplen una función vital para garantizar la cohesión de los temas tratados dentro de unos marcos teóricos ya sustentados.

2.2. La “didáctica de la historia” y sus orientaciones pedagógicas

Para la creación del proyecto de esta investigación, es importante profundizar sobre la interpretación y aplicación de la denominada “Didáctica de la Historia” desde las diferentes perspectivas educativas contemporáneas, ya que de esta manera se conseguirá adaptar la herramienta en desarrollo a las necesidades de las nuevas tendencias pedagógicas de una manera sustentada en investigación.

La didáctica aplicada a la historia es un campo bastante extenso, al cual debe necesariamente contemplar una serie de actividades tendientes a que “el conocimiento histórico se convierta en un saber escolarizado” (Pantoja, 2017, p.9), a la vez que permite generar una serie de interpretaciones transversales a su contenido. Existen también otras consideraciones frente a este campo investigativo las cuales serán abordadas a continuación:

En palabras de la profesora Alicia Camilloni (2007), la didáctica “debe ser una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, en donde deben diseñarse situaciones que orienten y apoyen a los alumnos en sus acciones de aprendizaje” (p. 22), razón por la cual se considera que cualquier contenido didáctico debe estar encaminado al desarrollo de herramientas que faciliten la adquisición de los conocimientos de una manera flexible a las necesidades inmediatas del educando, las cuales no deben verse limitadas a un espacio o un discurso específico. Esta debe proponer además un contenido textual expresado en una acción didáctica, razón por la que nuestra herramienta-resultando necesariamente deberá incluir una dinámica en donde se implique una lectura del contexto que apoye el contenido antes visto mientras que propone información y discusiones adicionales a la temática de manera implícita, consiguiendo así promover que sus participantes se planteen preguntas al respecto.

Continuando con su interpretación, Camilloni (2007), propone que todos los materiales propios de este tipo de didáctica deben prestarse como un medio de acceso a la interacción y el debate con los contenidos conceptuales de la historia, ayudando de esta manera a que las y los estudiantes profundicen sus conocimientos sobre una temática y la identifiquen en diferentes situaciones problemáticas desde su cotidianidad, ligando dichos conocimientos con su contexto social y temporal. Mediante dicho enunciado, la autora propone un reto adicional pues afirma que la herramienta por desarrollar debe prestarse a que los estudiantes identifiquen la importancia de la coyuntura histórica que se aborda, y la asocien con su realidad; objetivo que deberá ser trabajado en la herramienta mediante la aplicación del sistema de roles, en donde se incita la interacción de los personajes la cual puede variar de acuerdo a diferentes condiciones específicas, a la vez que estos guardan una relación con el espacio que estará basado en las instalaciones del museo que se visita. Con todo lo anterior se busca que este juego permita una narración que, aunque resulte lineal, permita abordar la historia de manera autónoma y las interpretaciones que se den sobre la misma sean completamente variables.

Por su parte, la Didáctica de la Historia es considerada por Díaz (1998), como una necesidad en donde se deben “articular una serie de lúdicas en el conocimiento de las ciencias sociales” (p. 6), consiguiendo de esta manera una investigación tendiente a la generación de “procesos de construcción del conocimiento social e histórico desde una perspectiva crítica” (. . .) [así como de] “un análisis del contenido curricular que vaya más allá de los planteamientos que se desprenden de la estructura de las disciplinas del abordaje de las ciencias histórico-sociales en la escuela” (p. 5). Gracias a estas percepciones, debemos puntualizar que la actividad por desarrollar desde necesariamente estar ligada a la apreciación crítica de los contenidos que son ofrecidos desde el plano académico, así como a una construcción del conocimiento dada desde el ámbito social, en donde se destaca la potencialidad que nuestra herramienta ya que, al estar ligada a un espacio museístico, ofrece la posibilidad de interpretar y complementar la información ofrecida mediante la exposición temporal y permanente del mismo.

En concordancia con estas apreciaciones, Álvarez (1996), define la Didáctica de la Historia como una ciencia pedagógica independiente, la cual cuenta con un objeto, un contenido y unos métodos propios. Esta también debe tener por objetivo el desarrollo de un enfoque, así como una orientación y método de resolución de “los problemas relativos a la enseñanza de la historia” (p. 3). El autor además hace especial énfasis en el vínculo que cualquier enseñanza guarda directamente con la historia y sus contenidos, señalando la importancia de retratar procesos propios de la misma en materia económica, política, social y cultural. Dichas temáticas constituirán el grueso del discurso que será utilizado para el desarrollo de la herramienta objetivo de esta investigación, respetando así el vínculo existente entre esta Didáctica de la Historia y la denominada “historia formal” a través de la naturaleza propia del contenido histórico, el cual determina de manera directa las intenciones de la didáctica (u objetivos), así como las habilidades de necesario desarrollo por parte del alumnado.

A través de un ideal un tanto más generalizado, Pantoja (2017), aborda “la Didáctica de la Historia como un campo del conocimiento en construcción” (p. 9), en donde el conocimiento debe

traducirse en “educación crítica” (p. 9). La autora señala además que todo contenido didáctico debe responder a “las características de docentes y educadores en contextos y realidades determinadas” (p. 9), por lo cual no debemos dejar de lado la utilidad y pertinencia de estos elementos en el desarrollo de las clases. Es importante señalar también uno de los postulados más importantes de esta misma autora durante su obra, en donde además se hace énfasis en lo que ella denomina como “el compromiso ético y social de la Historia” en donde se señala lo siguiente:

Todo conocimiento histórico es representativo y requiere por ello de un proceso de formación particular para el docente que va a enfrentarse a muchos de los problemas disciplinares, pero con mayor importancia a los problemas sociales que impactan a las comunidades (p. 9).

Con todos aquellos conceptos, la autora realiza una aproximación a la temática que sintetiza todos los significados anteriores, realizando un énfasis en la ética que involucra que se asume al enseñar la historia, así como en su responsabilidad en el abordaje de las problemáticas que la caracterizan.

Con todo lo anterior, podemos destacar una serie de enfoques que son señalados como fundamento necesario para la Didáctica de la Historia, entre los que encontramos los siguientes: una didáctica tendiente a la reflexión histórica de los sucesos, así como una que identifique las necesidades y las problemáticas de la sociedad resultado de los mismos, todo esto ligado a la relación que existe entre los conocimientos y saberes, sus expectativas y la pertinencia de los mismos. Dichos enfoques serán propiamente considerados durante la estructuración del presente proyecto, teniendo en cuenta además que la didáctica debe preocuparse por otros elementos referentes, los cuales según señala nuevamente Pantoja (2017) son “las intencionalidades pedagógicas, la intención política y la intención formativa con respecto de la necesidad de enseñar y aprender de las culturas de otros momentos y espacios” (p. 9).

Otro elemento destacable en la Didáctica de la Historia, se encuentra ligado al desarrollo del material que será creado, en donde debemos considerar los cambios estructurales experimentados por la didáctica en términos de acceso y aproximación a la información. Dicha afirmación es soportada por

Perafán (2013), quien señala que “la didáctica ha experimentado un cambio en cuanto a su materia del conocimiento centrada en la educabilidad como un proceso propio del educando” (p. 7), mediante el cual los educadores buscan alternativas para que el maestro pueda apropiarse de los conocimientos que enseña y genere en su función diferentes formas propias de tratarlo y configurarlo en su acción pedagógica, aludiendo además a que los conocimientos pueden darse en todas direcciones. De esta manera, esta autora señala que “lo importante dentro del panorama de desarrollo de la didáctica es repensar la realidad y en especial el acto educativo y sus múltiples agentes protagónicos en el aula” (p. 7), y con esto generar espacios en donde la educación gire en torno a una apreciación crítica de las realidades y / o los contextos abordados.

En lo que respecta a la didáctica frente a la historia, Perafán (2013), nos invita a reflexionar sobre “un elemento esencial en el ejercicio educativo referente a la innovación” (p. 7), en donde se incide a estimular procesos de investigación tendientes a generar una nueva visión sobre los discursos tradicionales que hagan posible el desarrollo de la autorreflexión y una capacidad crítica frente a las diferentes acciones pedagógicas que favorezca a todos los actores educativos involucrados, contribuyendo así con otros avances referentes a los mismos. Es así como Meneses (s.f.), nos explica que para el desarrollo de una Didáctica de la Historia ajustada a los parámetros de la educación del siglo XXI se requieren docentes que entiendan sobre procesos de comunicación y de interpretación de los contenidos ofrecidos, que a su vez están inmersos en procesos de apertura al cambio, al aprendizaje, y siempre dispuesto a mejorar sobre los mismos. De esta manera, se señala la necesidad de que la herramienta en desarrollo sea flexible a los cambios propios de los procesos educativos, siendo este uno de los procesos más dificultosos para nuestra herramienta debido a su naturaleza como un juego de mesa (aunque puede proyectarse a un desarrollo virtual a futuro).

Gracias a todas las apreciaciones anteriormente expuestas, podemos observar los enfoques fundamentales de la Didáctica de la Historia desarrollada mediante las nuevas perspectivas educativas,

así como las orientaciones y disposiciones que la guían, identificando de esta manera una serie de elementos que deberán ser necesariamente integrados a la estructura narrativa de la herramienta pedagógica en desarrollo, así como los retos que esta debe enfrentar a futuro. Dichas apreciaciones serán de vital importancia para garantizar el éxito de cualquier proyecto en donde esté involucrada la didáctica asociada a la historia.

2.3. Didáctica de la historia y el museo: Educación y museo

Tal y como se ha podido observar a través del capítulo anterior, las concepciones abordadas frente a la Didáctica de la Historia coinciden en una serie de interpretaciones comunes, entre las que podemos destacar la relación que debe existir entre los saberes escolarizados, la comunicación crítica y el abordaje de problemáticas asociadas a los mismos. Asumiendo que dichos conceptos son fundamentales para la comunicación efectiva de la historia a través de este tipo de didáctica, estos pueden funcionar como una herramienta que permite categorizar la pertinencia de diferentes elementos pedagógicos diseñados sobre aquella intencionalidad y determinar su idoneidad.

Los museos son normalmente definidos como espacios patrimoniales en donde diversos públicos, sin mayor segregación, recorren sus espacios para poder vivenciar una conexión con el saber histórico, contemplando tanto los personajes involucrados como las piezas históricas y sus espacios comunes (Álvarez, 2011). Con lo anterior se asume que la importancia de los museos recae en conectar todas las temáticas educativas asociadas a la historia, generando así una comunicación de los hechos históricos en donde se recalca la importancia del patrimonio cultural.

Teniendo en cuenta que los museos son fundamentalmente espacios de comunicación histórica, podemos asumir que sus contenidos concuerdan con aquellas determinaciones otorgadas por la Didáctica de la Historia, sin embargo, estos tradicionalmente han mantenido una estructura delimitada dentro de los vértices del triángulo conservación – investigación – difusión el cual no ha sido

desarrollado de manera equilibrada, dejando de lado aquella faceta comunicativa (Fernández, 2003). A pesar que los museos han mantenido su consigna como espacios depositarios del conocimiento, este frecuentemente se ha dirigido a un público mayoritariamente erudito, generando así una brecha que distancia el contenido museístico del saber escolarizado, y perdiendo de esta manera la estructura comunicativa designada por la Didáctica de la Historia.

Si bien se han realizado numerosos abordajes científicos sobre la problemática en cuestión desde el campo de la pedagogía, este se mantiene vigente debido a la naturaleza propia de los museos pues estos pretenden comunicar sus contenidos a un público generalizado, en donde es difícil determinar un nivel de conocimientos específico. Pablo Álvarez, escritor del texto *Museos virtuales de pedagogía, enseñanza y educación* (2011), señala que la didáctica ligada al patrimonio encuentra una oportunidad en “las actividades prácticas diseñadas para promover el conocimiento”, siendo estas un medio que ayudan a comprender los significativos procesos históricos que allí son exhibidos. El autor también insiste en la importancia de mantener un “equilibrio entre lo que se aprende y las actividades”, razones por las que podemos asumir que la tarea de comunicar la historia es más fácil de conseguir desde las actividades que puedan ser desarrolladas con este fin, las cuales deben mantener un equilibrio con los conocimientos que pueden ser percibidos por el educando.

Consecuentemente, podemos observar como algunos autores como Jaramillo de Carrión (2008), remarcan como los museos del siglo XXI han centrado sus esfuerzos en buscar estrategias metodológicas para contribuir al conocimiento abierto del saber histórico, así como su apreciación y apropiación. La autora especifica que el desarrollo museístico se encuentra actualmente reforzando constantemente la acción de educar, transmitir y comunicar a través de su exhibición, logrando que las piezas y las exposiciones adquieran nuevos significados (los cuales pueden incluso generar valoraciones críticas a partir de sus propios discursos), además de impulsar su apreciación como espacios lúdicos y recreativos, en donde se pueden llevar a cabo diferentes actividades interdisciplinarias en donde el aprender por

medio del juego y la lúdica se traduzca en experiencias entretenidas. Irene de la Jara (2016), a través del texto *Museo y ciudad* coinciden en estos mismos puntos pues insiste sobre el necesario refuerzo de la relación existente entre personas y los objetos de la memoria vinculados al concepto de identidad, señalando que este es un campo con gran potencial para colaborar con el mejoramiento continuo de los procesos educativos.

En concordancia con lo anterior, Hernández de la Cruz (2016), habla desde su experiencia como educador y comunicador educativo, y sugiere la necesidad de considerar el valor cultural del patrimonio desde todas las perspectivas educativas posibles, garantizando la relación entre las ideas y los propios bienes, explorando así el potencial que ofrecen los objetos y espacios del museo como unidad didáctica.

Teniendo en cuenta aquellas ideas, podemos afirmar que el valor comunicativo de la Didáctica de la Historia aplicado a los museos se convierte entonces en una necesidad estructural para los mismos, pues su ámbito difusivo se mantiene rezagado y necesita ser amplificado mediante la acción pedagógica. El museo necesita ser concebido “como un espacio vivo de enseñanza, aprendizaje y acción para el público” (Repetto, 2008 p.38), por lo que estos deben ocuparse de crear los medios necesarios para que el público conozca, explore e investigue el museo, permitiendo al público apropiarse del patrimonio en su complejidad. Las colecciones del museo deben servir y estar al servicio de la labor educativa y no en un sentido contrario, por lo que estas deben ser pensadas y desarrolladas con el fin de lograr un discurso de fácil abordaje para los diversos grupos culturales presentes en la sociedad.

2.4. Modelo Pedagógico Constructivista y el museo: oportunidades metodológicas

Durante la fase introductoria de la presente propuesta investigativa se ha señalado la intención de crear una herramienta didáctica que cumpla con las necesidades de la educación moderna, la cual se sustente en diferentes parámetros específicos que serán desarrollados a través del presente escrito. Al ser una herramienta cuya finalidad es vincular la comunicación del saber escolarizado con la exhibición

perteneciente a la Casa Museo Quinta de Bolívar, “Dinámicas Socioculturales de la Santafé Independentista” debe estar apoyada bajo un modelo pedagógico el cual le permita ajustarse a un método y unas formas estructurales específicas, cumpliendo así con las expectativas de la educación contemporánea.

Teniendo en cuenta lo anterior, y en concordancia con las necesidades planteadas en nuestro cuestionamiento inicial, se ha seleccionado el modelo pedagógico *Constructivista* pues este considera los conocimientos como “una construcción del ser humano y no como una mera copia de la realidad que lo determina” (De Zubiria, 2011, p. 54), lo cual concuerda con la estructura propia del juego la cual invita al educando a involucrarse y participar activamente sobre un contexto y espacio determinando, generando discusión al respecto. De manera complementaria, De Zubiria (2011), señala que uno de los mayores aportes epistemológicos del constructivismo gira en torno a resaltar el papel activo del sujeto durante el proceso de conceptualización, donde el individuo puede reconocer la existencia de elementos propios de la representación individual, lo cual también se ajusta los parámetros objetivo del diseño de la actividad.

El modelo pedagógico constructivista puede ser definido como un movimiento en donde se defiende la idea de que los individuos no son productos del entorno social o cultural que lo delimita, sino que lo considera una elaboración propia producto de interacciones y de “factores básicos como pueden ser la herencia, el ambiente sociocultural, las experiencias y el lenguaje”. (Coloma y Tafur, 1999, p. 219), además las autoras mencionan que el constructivismo se centra en la adquisición de todo conocimiento que se produce a través de las movilizaciones y reflexiones del sujeto a través de un conocimiento anteriormente concebido, por lo cual establecen una relación entre lo establecido y lo construido, resaltando de esta manera un rasgo esencial en la aplicación del constructivismo: la generación de un aprendizaje basado en la experiencia significativa.

Coloma y Tafur (1999), señalan además que, si bien el constructivismo parte de una corriente pedagógica que toma sus bases de la aproximación piagetiana del aprendizaje (teoría constructivista de la adquisición del conocimiento), este actualmente se encuentra mayormente enfocada en el estudio de la relación sujeto/objeto/entorno, en donde se indica que “existe una relación dinámica y no estética entre los elementos” (p.222). De esta manera, se sustenta la necesidad de generar una relación participativa con el material en exhibición pues esto derivara en una experiencia y no en un mero retrato desconectado de cualquier otro contenido. La teoría constructivista asume al sujeto como un agente activo frente a su realidad, capaz de interpretar e interrelacionar la información proveniente de su entorno, por lo cual se le asigna el rol de constructor de su propio conocimiento, el cual lo produce a partir de una serie de apreciaciones anteriormente recibidas.

Las apreciaciones abordadas anteriormente, sugieren entonces que el conocimiento es el fruto de la interacción entre los individuos y el medio en el que se desenvuelven, en donde los aprendizajes se construyen sobre unas bases anteriormente cimentadas. En el caso específico de la herramienta que se desea desarrollar a partir la presente investigación, se debe tener muy en cuenta que el conocimiento será el resultado de la interpretación crítica generada sobre las bases establecidas, entre las se encuentran tanto los contenidos presentados por la exhibición del museo como los saberes escolarizados y previamente aprendidos, pues dicha interpretaciones era útil en la construcción del material que la constituye así como en la proposición de cualquier evaluación al respecto. El trabajo de González (2012), reconoce que este modelo pedagógico aporta en la construcción de aprendizajes críticos que se producen como el resultado del intercambio de significados entre los entes que intervienen en los procesos de aprendizaje, lo cual refuerza la teoría anteriormente expuesta.

A diferencia de cualquier otra experiencia educativa, el museo permite acercarse al patrimonio cultural y visibilizar sus características principales de manera directa, permitiendo que tanto los conocimientos como las interpretaciones frente a los mismos confluyen en un punto común: el objetivo.

Es así como el modelo pedagógico constructivista suele asociarse a la teoría de la asimilación del aprendizaje significativo de Ausubel citado por Coloma y Tafur (1999), en donde se señala que el conocimiento es asimilado en forma especializada en los diferentes dominios del aprendizaje, siendo estos superpuestos bajo una misma serie de experiencias.

De manera complementaria, Coloma y Tafur (1999), señalan además que psicólogos como Vygotsky plantean la existencia de un vínculo o una correlación entre la crítica constructivista / analítica y el medio o el material que es revisado desde una perspectiva pedagógica, asegurando que este ejercicio “juega un papel principal en el individuo” (p. 228), pues se considera que “el desarrollo del niño se realiza a través de un proceso de evolución cultural fruto las funciones psicológicas superiores tales como la interpretación, que a su vez permiten superar el condicionamiento del medio y posibilitan el autocontrol” (p. 228). Si bien dicha interpretación puede asociarse al concepto inicial del modelo pedagógico constructivista en diferentes niveles, se insiste en hacer énfasis en la importancia de la cultura y el medio que esta describe pues guarda una profunda relación con los conceptos de identidad y cultura, los cuales son especialmente abordados a través de los espacios museísticos.

Debido a todas aquellas afirmaciones, se considera necesaria la aplicación de dicho modelo pedagógico en la elaboración del trabajo en cuestión.

CAPÍTULO III: Elementos teóricos constituyentes de propuestas pedagógica “Dinámicas Socioculturales de la Santafé Independentista

Como se ha expuesto líneas atrás, la presente investigación propone y sustenta el desarrollo de la herramienta “Dinámicas Socioculturales de la Santafé Independentista”, la cual pretende educar sobre el contexto histórico en cuestión a la vez que se refuerza la faceta comunicativa de la CMQB a través de dos pilares fundamentales: El *modelo pedagógico constructivista* y el *enfoque pedagógico cualitativo*. Esta herramienta además será diseñada a través de un *juego de rol* aplicado al ámbito educativo local, por lo cual será necesario profundizar sobre su teoría básica, así como diferentes experiencias pedagógicas asociadas.

A través del presente capítulo, se propone abordar dichos lineamientos de manera extendida, mientras se profundiza en la teoría del juego de rol desde una perspectiva netamente pedagógica, la cual nos permita encaminar su desarrollo de manera coherente con las necesidades propias del contexto educativo y de la población seleccionada. Para conseguir dicho objetivo, será necesario profundizar sobre los conceptos de gamificación, aprendizaje colaborativo, entre otros elementos los cuales permanecen vigentes en las prácticas educativas desarrolladas en nuestro contexto. De igual manera, se buscará generar una conceptualización de los elementos que componen los juegos de rol y su desarrollo.

Es importante destacar además que, debido a que esta herramienta busca adecuarse a los procesos educativos llevados a cabo de manera local, será necesario considerar la legalidad referente a los mismos a través de su elaboración, razón por la que abordaremos los Estándares Básicos de Competencias en el área de Ciencias Sociales, así como los Derechos Básicos de Aprendizaje, consiguiendo así sustentar las temáticas tratadas sobre las necesidades educativas vigentes.

3.1. Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje asociados a la propuesta

Si bien el Modelo Pedagógico Constructivista determina las orientaciones necesarias para la construcción de la herramienta fruto de la presente investigación, se hace necesario perfilar sus contenidos tanto a los Estándares Básicos de Competencias (EBC) como a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) emitidos desde el Ministerio de Educación Nacional con el fin de garantizar la calidad de sus contenidos, así como para sustentar su aplicación a cualquier espacio educativo en donde estos sean reglamentarios.

Tanto los EBC como los DBA han sido contemplados a través de diferentes acciones y elementos presentes en la herramienta “Dinámicas Socioculturales de la Santafé Independentista”, logrando de esta manera un tratamiento efectivo de dicha reglamentación. Aquellos elementos son explicados a través de las tablas 3 y 4:

Tabla 3

EBC Ítems en el área de Ciencias Sociales grados Octavo a Noveno

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS		
<p>Objetivo general: Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia.</p>		
EBC SELECCIONADO	ELEMENTO QUE LO SUSTENTA	
<p>Me aproximo al conocimiento como científico (a) social</p>	<p>“Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales”</p>	<p>La herramienta presenta roles que caracterizan a un protagonista con elementos culturales ligados a una jerarquía política. Esta herramienta además presenta una mecánica de “momentos”, mediante la cual los personajes interactúan sobre diferentes aspectos relacionados con su cultura, su situación económica, sus ideologías, entre otros elementos, así como una mecánica de “tarjetas” que brindan información sobre estos aspectos.</p>
	<p>“Comparo las conclusiones a las que llego después de hacer la investigación con las hipótesis iniciales”</p>	<p>La herramienta al estar ligada a los espacios y las exposiciones del museo, incita potencialmente la confrontación de fuentes y a la interrelación de la información con los saberes adquiridos en la escuela. El juego además presenta otros elementos adicionales como datos curiosos y culturales, y omite intencionalmente parte de la información suministrada por la exhibición con el fin de generar este mismo efecto.</p>
	<p>“Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista (visiones e intereses)”</p>	<p>La herramienta da especial valor a las interpretaciones de la realidad sin desconocer las limitaciones económicas y sociales de diferentes sectores. Es además importante señalar que uno de los elementos con mayor presencia en el juego está estrechamente relacionado con las dinámicas de poder generadas en la interacción, así como la cultura política y los valores asociados a los mismos sectores.</p>

Nota. Estos ítems han sido seleccionados porque están relacionados con las diferentes objetivos y temáticas de nuestro juego. Adaptado de “Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas” por Ministerio de Educación. 2006. ([untitled\(mineducacion.gov.co\)](http://untitled(mineducacion.gov.co))).

Continuación

Tabla 3

EBC Ítems en el área de Ciencias Sociales grados Octavo a Noveno

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS		
<p>Objetivo general: Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia.</p>		
	EBC SELECCIONADO	ELEMENTO QUE LO SUSTENTA
<p>Me aproximo al conocimiento como científico (a) social</p>	<p>“Identifico y estudio los diversos aspectos de interés para las ciencias sociales (ubicación geográfica, evolución histórica, organización política, económica, social y cultural...)”</p>	<p>La herramienta centra sus esfuerzos en generar una reconstrucción histórica de algunos aspectos culturales relacionados con la evolución histórica de la república durante sus primeros años de constitución. Esta además desarrolla la temática de la organización y evolución política y económica a lo largo de toda su estructura, así como su relación con fenómenos coyunturales antecedentes y subsiguientes a esta etapa.</p>
	<p>“Reconozco múltiples relaciones entre eventos” históricos: sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes y grupos involucrados”</p>	<p>Durante su etapa evaluativa, esta herramienta permitirá además generar un proceso de reflexión frente a los elementos vistos.</p>

Nota. Estos ítems han sido seleccionados porque están relacionados con las diferentes objetivos y temáticas de nuestro juego. Adaptado de “Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas” por Ministerio de Educación. 2006. ([untitled \(mineducacion.gov.co\)](http://mineducacion.gov.co)).

Tabla 4

DBA Ítems establecidos por el Ministerio de Educación

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE (Basados en los DBA en ciencias sociales observables hasta el grado Octavo)	
Evalúa hechos trascendentales para la dignidad humana (abolición de la esclavitud, reconocimiento de los derechos de las mujeres, derechos de las minorías) y describe las discriminaciones que aún se presentan.	
COMPETENCIA	TÉMATICA FUNDAMENTAL
“Reconoce que la discriminación y la exclusión social son factores generadores de situaciones negativas como el deterioro de las relaciones entre personas o grupos, el incremento de la pobreza y la violencia, entre otras”	Competencias ciudadanas
“Explica algunas situaciones que develan prejuicios y estereotipos relacionados con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia, que han sufrido históricamente grupos como: mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, personas con alguna condición de discapacidad”	Competencias ciudadanas
“Propone acciones para mejorar el cumplimiento de los Derechos Humanos y constitucionales en Colombia y en el mundo”	Competencias ciudadanas

Nota. Se han tomado diferentes ítems relacionados con temáticas que vamos abordar en nuestro juego. Adaptado de “Derechos Básicos de Aprendizaje” por Ministerio de Educación. 2016. Elaboración propia

Es importante resaltar que las temáticas que sustentan dichos elementos serán desarrolladas a través del inciso 3.4 del presente capítulo, pues allí se profundizará sobre los elementos seleccionados con respecto a los balances desarrollados durante la primera parte de esta investigación.

Una vez visto este marco pedagógico obligatorio, podremos continuar con la selección de un modelo pedagógico que permita el desarrollo de la propuesta de una manera abierta a la interpretación y que permita el acceso a dichos elementos contemplados a través de la legalidad vigente. Lo referente al modelo pedagógico será tratado a continuación.

3.2. Profundización de la propuesta desde el enfoque pedagógico cualitativo

Para la elaboración de la herramienta fruto de la presente investigación, se empleará un enfoque pedagógico cualitativo mediante el cual se busca generar un análisis de los contenidos desde una valoración que dé prioridad a la cohesión y la profundidad de su importancia sobre su valoración desde la legalidad educativa vigente, esto con el fin de generar una experiencia significativa que invite a la crítica y a la reflexión de los mismos con respecto a los saberes escolarizados, así como a la reflexión de las problemáticas fuente de aquellas interacciones, todo esto en concordancia con la necesidad de comunicación anteriormente establecida.

El enfoque pedagógico cualitativo ha sido definido por McMillan y Schumacher (2005), como aquel que “describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, así como las opiniones, los pensamientos y las percepciones” (p. 408). De esta manera, los estudios cualitativos son de gran importancia para la enseñanza de cualquier ciencia humana pues estos centran su interés en analizar los conocimientos en una escala asociada a los sentimientos y la socialización de los individuos, los cuales convergen con elementos de gran importancia para el aprendizaje significativo fruto del modelo pedagógico constructivista, además de contribuir a la práctica educativa pues utilizan un diseño del estudio de caso que nos permite centrar nuestras acciones en un acontecimiento seleccionado y proporcionar una descripción detallada y una interpretación de los sucesos de manera abierta a la valoración crítica.

Según Tamayo (2004), el enfoque pedagógico cualitativo concuerda con la aplicación de una investigación evaluativa, la cual es descrita como “un modelo de aplicación de diferentes métodos de investigación para evaluar la eficiencia de los programas de acción en las ciencias sociales” (p. 55). El objeto principal de aquel tipo de investigación es el de abordar de manera individual y conjunta los resultados de un programa y / o investigación en razón de los objetivos que han sido propuestos durante su elaboración, por lo cual resulta coherente con los demás enfoques mencionados

anteriormente pues la herramienta se sustenta bajo unos objetivos propios de la misma, es decir, tanto el juego como la herramienta evaluativa poseen sus propios objetivos enfocados en ganar y aprobar sus objetivos, los cuales se interrelacionan dado que se complementan y retroalimentan de manera conjunta.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos afirmar que lo distingue el enfoque pedagógico cualitativo y su investigación asociada con otros procesos no es específicamente el método ni el campo de estudio, sino la valoración de los elementos que componen la herramienta y su intencionalidad final, es decir, el objetivo por el cual se llevan a cabo. De esta manera, es necesario que la herramienta este sustentada en elementos de diseño que, en nuestra perspectiva pedagógica contemporánea, son recogidos por el concepto de “gamificación”, a la vez que seleccione una serie de temáticas valoradas según su pertenencia las cuales garanticen que los contenidos presentados son coherentes con el nivel de conocimiento y las necesidades reflejadas tanto por los estudiantes como por la legalidad vigente.

Es importante resaltar que las temáticas que sustentan dichos elementos serán desarrolladas a través del inciso 3.4 del presente capítulo, pues allí se profundizará sobre los elementos seleccionados con respecto a los balances desarrollados durante la primera parte de esta investigación.

3.3. La “gamificación” y los elementos del diseño didáctico: introducción y análisis al diseño de juegos de rol

La gamificación es un concepto bastante vigente en la pedagogía contemporánea pues, debido a la masificación de la tecnología, la información y los medios de comunicación, el papel de la lectura como fuente única de adquisición de la información ha sido relegado a un segundo plano. La gamificación, término que procede etimológicamente de la palabra inglesa “Gamificación”, es definida según Aranda y Caldera (2018), como una herramienta de aprendizaje que, a través del juego, “permite el desarrollo de destrezas para enseñanza y reforzar no solo conocimientos, sino también propiciar el

fomento de habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación” (p. 43). Con aquella descripción se puede identificar como los planteamientos fundamentales de la gamificación no solo confluyen con las necesidades planteadas en los fundamentos teóricos anteriormente mencionados, sino que además aporta otras propiedades entre las que se encuentran la capacidad de motivar el aprendizaje, la descripción no literaria de los conceptos científicos, entre otros.

Según estos mismos autores, las herramientas diseñadas bajo el modelo de la gamificación deben “utilizar una amplia serie de mecanismo de juego para incentivar los estudiantes a participar y, sobre todo, construir su aprendizaje no solo académico sino también personal” (p. 43). Con lo anterior, se plantea que la gamificación implica el planteamiento de mecánicas que generan una construcción del aprendizaje a partir de los elementos que este refiere. La gamificación implica además el desarrollo de actividades cuyo abordaje genere una serie de retos individuales y colaborativos frente a los estudiantes, equilibrando a su vez el nivel de desafío con el potencial desarrollo de sus habilidades críticas y analíticas, consiguiendo un estado de satisfacción deliberadamente el cual los motive a desarrollar procesos autónomos de aprendizaje.

Herberth Alexander Oliva (2016), a través del texto *La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario*, invita a que este concepto sea aplicado al desarrollo de herramientas no virtuales, pues recalca que “hablar de gamificación no necesariamente es sinónimo de hablar de dispositivos electrónicos y medios digitales” (p. 38). El autor argumenta que cualquier acción educativa gamificada puede estar basada en tres principios básicos que pueden aplicarse en la elaboración de un juego de mesa, como lo son la “mecánica del juego, las dinámicas de juego y los componentes del juego” (p. 41). Dicha apreciación resulta especialmente importante pues puntualiza sobre tres elementos que deben estar presentes y ser respetados en esa dinámica.

Además de lo anterior, este autor nos aporta unos lineamientos que deben ser obedecidos en la elaboración de una herramienta gamificada, los cuales pueden funcionar a su vez como indicadores valorativos e incluso evaluativos. Dichos elementos son los siguientes:

- 1) Premiar y reconocer el empeño académico que pone el estudiante durante el abordaje de su proceso formativo.
- 2) El uso de la gamificación en la clase le ayuda al estudiante a identificar fácilmente sus avances y progresos de su propio aprendizaje.
- 3) Cuando el estudiante no pone el esmero y el suficiente empeño para mejorar su rendimiento académico, la gamificación le ayuda a mejorar su desempeño mediante el acercamiento de dinámicas integradoras y tecnológicas, y
- 4) La gamificación como estrategia metodológica intenta proponerle al estudiante una ruta clara sobre cómo mejorar la comprensión de aquellas materias académicas que se le dificultan en mayor medida, debido al cambio de paradigma que supone desarrollar clases gamificadas. (p. 33).

Debido a las características anteriormente descritas, *Dinámicas Socioculturales de la Santafé Independentista* debe plantearse como una herramienta sustentada bajo el concepto de la gamificación puesto que, a través del planteamiento de un “juego de mesa de rol multijugador por turnos”, se busca generar un interés de los participantes del mismo, a la vez que se fomenta la participación del educando y se le involucra en una dinámica que favorece su propia adquisición del conocimiento. Esta herramienta funcionará como un medio para comunicar diferentes aspectos de la sociedad y la cultura (que serán determinados a través de la matriz de selección de temas), vinculando dichos elementos con el espacio del museo, logrando así una confrontación crítica de los conocimientos. Con lo anterior, se desea señalar que este juego no debe ser limitado a un tiempo o unas condiciones específicas, sino que podrá ser aprovechado durante cualquier momento del recorrido (este punto es abordado con mayor profundidad en el capítulo 4 del presente texto).

3.3.1. El juego de rol: posibilidades y competencias pedagógicas

Desde su planteamiento inicial por parte del profesor estadounidense William A. Gamson (1966), los denominados *juego de rol* han funcionado como una herramienta pedagógica que permite facilitar la enseñanza de las ciencias sociales a través del establecimiento de un contexto imaginario y una serie de condiciones que permitan su posterior simulación. Si bien este concepto en la actualidad está mayormente relacionado a los juegos de mesa y a la simulación de la denominada *fantasía medieval*, lo cierto es que dichos pilares han derivado en una completa revolución del concepto del *juego*, así como en diferentes aspectos relacionados a la cultura popular.

Por su definición, los juegos de rol son una estrategia de enseñanza basada en plena simulación, mediante el cual dos o más jugadores se asignan un papel o *rol* el cual a su vez delimita sus habilidades y características, y que se encuentra sujeto a un contexto específico (Giménez, 2003). El desarrollo de un juego de rol implica una serie de elementos entre los que vale la pena destacar el personaje jugador (PJ), un conjunto de personajes no jugadores (PNJ), una serie de habilidades, un plano de juego (o tablero) que media el movimiento del personaje por el mundo, así como un contexto (o argumento) que construye su situación. La integración de dichos elementos genera las denominadas mecánicas de juego, las cuales median los límites y las condiciones del mismo (dichas mecánicas concuerdan además con las ideas de los autores mencionados en el desarrollo del concepto de gamificación).

Grande de Padro y Abella (2010), desde una perspectiva netamente pedagógica señalan que los juegos de rol funcionan como una “estrategia interesante para llegar a convertir en conocimiento los datos y la información” (p. 60), lo que se asocia a la intencionalidad del desarrollo de la herramienta. Así mismo, los autores sugieren que este tipo de actividades refuerzan la empatía, así como la observación en vías de generar una sensibilización frente al contexto y sus elementos, lo cual además da una significación importante al juego de rol desde la perspectiva convencional y de integración del grupo.

Grande de Padro y Abella (2010), atribuyen además diferentes facultades a los juegos de rol, las cuales no pueden ser fácilmente abordadas en ningún otro espacio académico debido a su sensibilidad: los autores aseguran que un desarrollo efectivo de los mismos permite a los jugadores cierta experimentación, simulación e interpretación frente a situaciones ficticias en donde se genera un acercamiento activo con otras dinámicas asociadas, por lo cual el educando puede experimentar de manera vivencial experiencias negativas como pueden ser la discriminación racial, la exclusión sexual, la xenofobia, entre otros. Esto le otorga al juego de rol un gran abanico de posibilidades de aplicación, pues este facilita la integración del conocimiento a la vez que promueven una conciencia que resulta empática con la situación del otro.

Por su parte, McSharry y Jones (2000), argumentan que “cuando los estudiantes participan en un juego de rol, tienen que ejercer un papel determinado y sus intervenciones deben ir en la perspectiva de dicho rol” (p. 75), lo cual limita sus posibilidades a la vez que le atribuye una serie de ventajas que facilitan la adquisición del conocimiento, incidiendo de esta manera con elementos propios del juego de rol como son la estrategia y el pensamiento transversal. Crujeiras (2020), refuerza dicho ideal por medio de su proyecto, el cual explica que ha derivado en un debate de ideas que comprobó el nivel de compromiso frente al mismo. Dichas apreciaciones señalan el nivel de efectividad y pertinencia de los juegos de rol, así como sus amplias posibilidades en el campo de la enseñanza / aprendizaje.

En complemento a lo anterior, Polo (2018), señala que, mediante la aplicación del juego de rol, se genera una modificación temporal en el papel ejercido por los diferentes actores educativos, en donde se puede otorgar la potestad a unos de dirigir, moderar y coordinar el juego, mientras otros se “organizan jerárquicamente en el diseño de estrategias que adquieren características lúdicas”. De este modo, los juegos de rol no solo permiten desarrollar la capacidad de empatizar, reflexionar y manifestar, sino que también generan una democratización de los espacios educativos al inculcar la necesidad de

comunicarse y cooperar e incluso conspirar contra los demás, todo en el marco de una sana convivencia.

En conclusión, y tomando en cuenta lo escrito por Dolors Quinquer (2004):

El docente diseña la propuesta en relación con elementos de contacto con la realidad y con el entorno de los estudiantes, mientras estos contextualizan dichos contenidos con la finalidad educativa que se pretende, a la vez que los expanden con sus conocimientos y apreciaciones individuales. (p.4).

A pesar de los beneficios antes vistos, el desarrollo de juegos de rol aplicables a espacios académicos debe contemplar elementos tales como la administración del tiempo, así como el desarrollo de momentos y el arbitraje (Giménez, 2003). Según Grande de Prado y Abella (2010), los juegos utilizados como estrategia didáctica tienen una amplia trayectoria en las labores de muchos docentes, pero este normalmente no contempla un desarrollo regulado a partir del establecimiento de un aprendizaje por competencias, o se ciñe a elementos que desfavorecen su aplicabilidad. De esta manera, los autores dan a entender que todo juego de rol debe contar con espacios y elementos acordes a sus necesidades, los cuales garanticen su correcto desarrollo. Dichos retos deben mantenerse completamente durante el desarrollo de la herramienta pedagógica para evitar cualquier tipo de fallo estructural.

Teniendo en cuenta lo anterior, se ha estimado necesario la creación de una serie de reglas las cuales condicionan los tiempos y el orden de las acciones dentro del juego. Dichas reglas serán retratadas a través de un instructivo adjunto a la herramienta, y no solo facilitarán el arbitraje desarrollado por el moderador, sino que también generarán diferentes restricciones referentes al balance entre los roles e impulsarán a la conclusión de las partidas en los tiempos fijados (40 minutos). La profundización de esta característica puede ser vista en el cuarto capítulo de la presente investigación.

3.4. Selección de temas para el diseño de la propuesta

La investigación realizada a través del primer capítulo de este texto, ha sugerido dos enfoques principales de la historia: uno mediante el cual se señalan diferentes aspectos referentes a la sociedad, la jerarquización y la cultura política de la Santafé post - independencia, y otro en donde se profundiza sobre la relación de los diferentes actores sociales con las quintas y otros espacios residenciales de la época. Si bien este material se enfoca en temáticas que se abordarán en mayor o menor medida mediante la herramienta pedagógica fruto de esta investigación, deberemos emplear una selección de orden objetivo de las mismas, en donde se buscará garantizar la pertinencia del diseño, así como su interés y utilidad frente a las necesidades dictaminadas por la legalidad y los contenidos de aprendizaje propios de su enfoque. (Martínez, 2000).

Según los lineamientos de la enseñanza de Ciencias Sociales desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional, el campo de conocimiento abordado por esta materia debe mantenerse relacionado con la historia, la geografía, la constitución y democracia, la ética y valores, la economía y, por supuesto la política; razón por la cual no resulta conveniente el involucrar otras temáticas en el marco de una enseñanza a una población específica. Es así como cualquier elemento no perteneciente a dichas categorías no debería ser enfatizado en el desarrollo de la propuesta, lo cual limita el contenido de la misma.

Los estándares básicos de competencias de Ciencias Sociales para grados Sexto a Noveno, por su parte, apoyan diferentes elementos presentes en el desarrollo de la herramienta en cuestión, entre los cuales están distintos aspectos sociales, políticos, económicos y culturales característicos del contexto en desarrollo. El juego será entonces pertinente en la medida que dichos elementos se ajusten al saber escolarizado que se asume aprendiendo gracias a aquellos marcos legales.

Teniendo en cuenta aquellos enfoques, y con el fin de sintetizar el presente trabajo investigativo y otorgarle un enfoque y una dirección concreta en su desarrollo, es necesario puntualizar sobre una

serie de temáticas que influirán directamente sobre su construcción. De esta manera, y teniendo en cuenta los conceptos y marcos investigativos abordadas mediante el presente capítulo y el capítulo anterior, procederemos a seleccionar una serie de temáticas que tendremos en cuenta para la construcción de la presente propuesta investigativa, en concordancia de los enfoques sugeridos por el marco legal vigente y las directrices de enseñanza propias del modelo pedagógico seleccionado.

3.4.1. La Historia Cultural como metodología de análisis del contexto y su relación con la práctica pedagógica

Mediante el capítulo segundo de la presente investigación, se ha reflexionado sobre diferentes complejidades referentes a la denominada “didáctica de la historia”, así como su aplicación en los espacios educativos de nuestro contexto actual. A través de diversos trabajos investigativos, aquella didáctica ha sido definida como una ciencia cuyo objetivo radica en la creación de espacios y materiales didácticos que traduzcan la información a los estudiantes mientras generan una serie de planteamientos suplementarios a su discurso literal, facilitando de esta manera un acercamiento efectivo a los conceptos que se tratan a través de esta materia. De manera consecuente, se ha sugerido al modelo pedagógico constructivista como un marco metodológico para la aplicación de la actividad fruto de la presente investigación, así como el uso del enfoque pedagógico cualitativo, el cual exige reforzar el ámbito descriptivo de los mismos a la vez que busca desarrollar un análisis de las conductas sociales colectivas e individuales, así como el de las opiniones, las percepciones y los pensamientos tanto individuales como colectivos.

Todos aquellos lineamientos investigativos han sido definitivos para el desarrollo de la herramienta pedagógica fruto de esta investigación, sin embargo, sería incorrecto dejar de lado la importancia de la denominada “Historia Cultural” para la generación del balance historiográfico que soporta su marco conceptual. Si bien hemos definido a través del capítulo primero los motivos por los

cuales se ha seleccionado dicha corriente, es menester hacer énfasis en su importancia como una metodología de análisis del contexto que deseamos retratar.

Herrera y Merchán (2012), sugieren que la Historia Cultural parte de diferentes cambios experimentados por la academia a lo largo del siglo XX, en donde han nacido nuevos enfoques históricos que han buscado profundizar sobre el discurso y generar un revisionismo de los sucesos que construyen nuestra memoria. Estas autoras, señalan que aquella corriente histórica genera en sí misma diferentes procesos de identificación con el suceso las cuales establecen a su vez diferentes posiciones críticas frente al mismo, y profundizan sobre temáticas asociadas a su discurso clásico, a la vez que sugiere nuevas narrativas que generan una intervención en la conformación de todas las subjetividades y de las memorias sociales que nacen de los diversos acontecimientos vividos y de su relación con las distintas formas de significación, generando así diferentes espacios que son reservorios vivos de los aprendizajes sociales, en donde diferentes escenarios geográficos son incorporados en las distintas agendas de la investigación histórica.

Por su parte, podemos observar cómo Ortega et al. (2014), problematiza el abordaje de la Historia Cultural desde los diferentes ámbitos académicos, pues sugieren que su profundización no se encuentra concretada dentro de dichos espacios debido a una amalgama de costumbres e incertidumbre en donde el tratamiento sugerido frente a ciertos temas puede resultar amenazante o incluso ofensivo para determinantes colectivos, por lo cual suelen ser omitidos del discurso (cabe resaltar que los autores refieren sobre todo a la enseñanza de la historia de la violencia en Colombia y como ésta afecta a determinadas construcciones ideológicas). Este punto resulta especialmente interesante para el desarrollo del trabajo en cuestión puesto que, si bien surge como una crítica a los contenidos normalmente enseñados a través de la educación, sugiere la importancia de emplear una verdadera Historia Cultural en nuestras aulas en donde las discusiones sean sugeridas y problematizadas, pero no se tornen en un foco de discriminación u omisión.

De esta manera, observamos como los elementos propios de la Historia Cultural se adecuan naturalmente al trabajo llevado a cabo a través de esta investigación, puesto que, en concordancia con la legalidad explorada anteriormente, nuestro trabajo deberá sugerir un diálogo y una posición flexible a la crítica y a la revisión con respecto a su contenido, el cual debe sugerir a su vez diferentes elementos adicionales a lo que enseña. Este debe integrar elementos subjetivos los cuales se muestren abiertos y complementarios a la interacción con los conocimientos previos del público, mientras que sugieren otras discusiones sensibles de manera implícita.

Obedeciendo a lo anterior, la herramienta “Dinámicas Socioculturales de la Santafé Independentista” deberá ser proyectada a la inclusión de diálogos y otros escenarios propios de su contenido en donde se sugieren temáticas tales como la relación de las personas con la divisa, los alimentos y el lenguaje que se usa en su jerarquía, mientras se exploran elementos transversales a la narrativa clásica de la historia como bien puede ser el pensamiento político, así como la estructura social misma; todo esto denominado desde la perspectiva de la corriente historiográfica en consideración. De igual manera, este proyecto deberá tener especial cuidado al abordar temáticas como la raza y el credo, las cuales serán sugeridas de manera desligada de los roles sociales representados.

3.4.2. El uso del espacio: Aproximación desde la cultura

Uno de los elementos más destacables de la herramienta didáctica propuesta mediante esta investigación se encuentra directamente ligada a como ésta retrata la relación que guardaban los habitantes del contexto histórico seleccionado con el espacio social en el cual se establece el museo, entendiéndose como el espacio que habitaban y con el que mantenían una relación que variaba con respecto a su rol social. Gracias a esta constante asociación de la cultura con el espacio, se busca que los participantes identifiquen los diferentes factores que daban forma al pensamiento social y político de las poblaciones que constituían la sociedad post independencia de Santafé, así como a sus hábitos y

costumbres más relevantes, lo cual resultará en un enriquecimiento de los conocimientos que son adquiridos durante su visita y que además generan posiciones críticas frente a los mismos.

Como se ha sugerido durante el primer capítulo del texto, el uso del espacio resulta inherente a la investigación de la Historia Cultural de cualquier sociedad puesto que, en palabras de Aróstegui (1995), la historiografía es desarrollada a través de la relación entre el objeto y el sujeto, definiendo que la historia puede interpretarse como la sociedad misma, mientras que el objeto de la historiografía como práctica es todo aquello que el historiador busca mediante su desarrollo. El autor recalca así que “todo proceso histórico es puesto en marcha por la acción de un sujeto y por su acción con un objeto” (p. 30).

De esta manera, y con el fin de respetar las condiciones explicados líneas atrás en materia de contenidos y discurso, resulta bastante importante estudiar cómo serán aproximados algunos de los espacios y elementos propios de la exhibición de la Casa Museo Quinta de Bolívar desde la herramienta resultante de la investigación, en donde se deberá conseguir una asociación directa entre la investigación realizada al respecto y la información sugerida por parte de aquella entidad sin que esta resulte contradictoria o yuxtaposicionada en ninguno de sus apartados, cuidando a su vez las sugerencias reflexivas y críticas al respecto.

3.5. Caracterización de los espacios de la Casa Museo Quinta de Bolívar

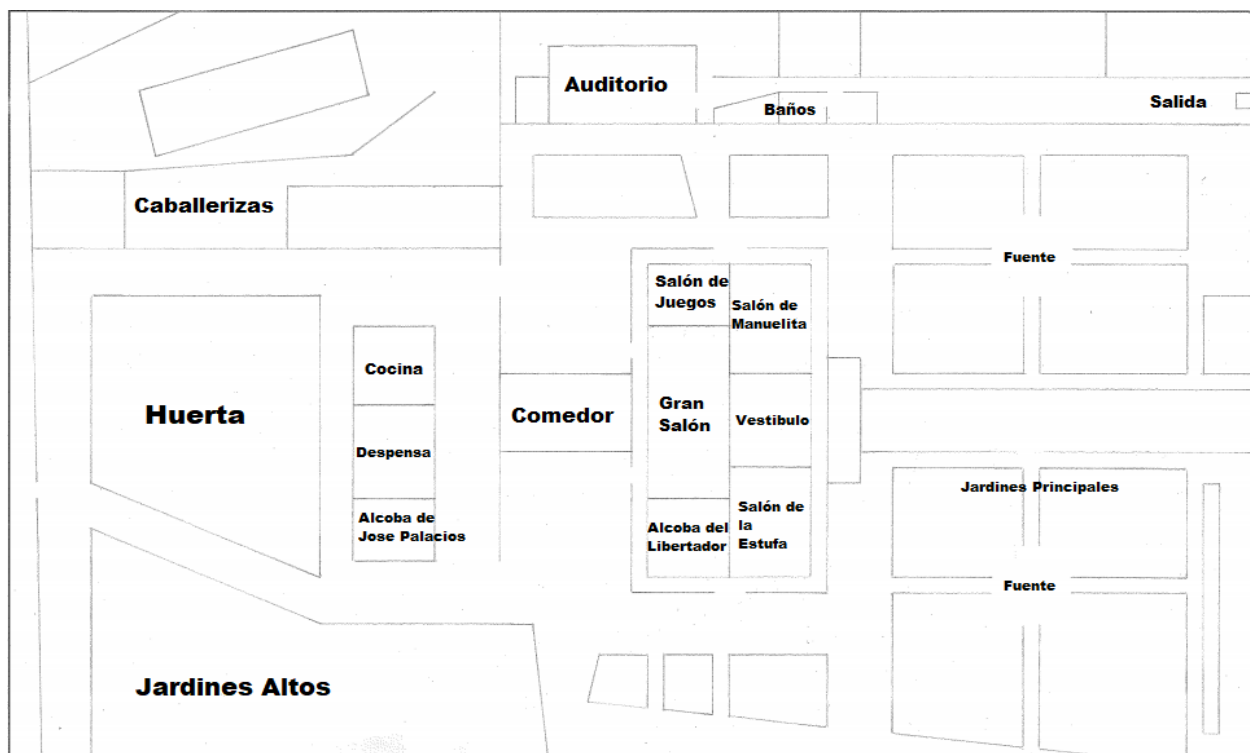
De acuerdo a lo escrito en el primer capítulo, la Casa Museo Quinta de Bolívar es una inmueble conservado y protegido por el Ministerio de Cultura; esta propiedad es muy importante porque no solamente pertenecía a un héroe nacional, sino que también sus espacios y objetos y exposiciones temporales nos permite contemplar las costumbres dinámicas que había en el siglo XIX. Actualmente la CMQB cuenta con la casa principal constituida por 6 espacios: Jardines principales Vestíbulo, 2 Salones, Gran Salón al lado derecho está ubicado el Salón de juegos, lado izquierdo habitación de Simón Bolívar y

el Comedor. Y la de servicios constituida por: Habitación José Palacios, Despensa, Cocina, Huerta, Graneros, Caballerizas, Jardines altos, Alberca, Baño de asiento y Mirador.

El primer ejercicio que se llevó a cabo fue realización de un diagrama que nos que permitiera observar el uso social y cotidiano de cada espacio de la CMQB. Este diagrama es enseñado a continuación:

Figura 1

Mapa de la Casa Museo Quinta de Bolívar



Nota. Se realizó este diagrama como ejercicio de identificar los espacios de la CMQB de acuerdo al uso social y cotidiano de cada espacio, este mapa de la CMQB se puede encontrar en el folleto de la CMQB, y en el video de YouTube. Adaptado de. “Recorrido por la Casa Museo Quinta de Bolívar”. Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB]. 2020. [Recorrido por la Casa Museo Quinta de Bolívar - YouTube](#)

Una vez desarrollado este diagrama se ha procedido a la interpretación de aquellos espacios desde la perspectiva de las dinámicas socioculturales que podían llevarse a cabo en torno a los mismos. De esta manera, la herramienta que hemos desarrollado estaría completamente integrada al museo y a sus contenidos generando así retroalimentación entre los mismos.

La herramienta contempla además una serie de mecánicas que implicaran características del espacio y protagonistas que solían habitarlos de manera recurrente. Para organizar aquella información se ha desarrollado la siguiente tabla:

Tabla 5

Caracterización de los espacios de la Casa Museo Quinta de Bolívar

ESPACIOS	CARACTERÍSTICA Y DINÁMICA DEL ESPACIO	¿QUIÉNES CONFLUYEN ESE ESPACIO?
Jardines	El diseño del jardín es estilo neoclásico, diseño inspirado en los viajes de Bolívar a Europa, amplio que rodea la casa debido al aislamiento y aspecto agreste del lugar. Durante el período que Bolívar habitó la Quinta el Libertador siempre procuro mantenerlos en buenas condiciones. En los jardines principales y jardines altos se encuentra sembrada las flores favoritas de Simón Bolívar las Hortensias, pompones de color azul. La Quinta de Bolívar fue uno de los lugares favoritos del Libertador, porque reunía la sencillez y la comodidad que había conocido desde niño. También enfatizar que estas casas carecían de sanitarios o baños, el lugar común para hacer las necesidades era en la parte alta de los jardines. Después de la muerte de Bolívar, José Ignacio París mandó instalar dos fuentes de mármol ubicadas en el jardín principal.	Bolívar, José María Álvarez
Vestíbulo	El término vestíbulo viene de la mitología romana, hace referencia a la diosa Vesta. Hace alusión al "el portal o entrada del hogar" es por ello que este espacio era ideal para recibir y darle una adecuada bienvenida tanto a el propietario (en caso de que regresara de un viaje) como a los visitantes e invitados. Y en sus alrededores encontramos 4 sillas, dos en cada esquina del vestíbulo, objetos de gran valor ya que tiene el escudo de La Gran Colombia.	Propietario del lugar e Invitados
Salón de la Estufa	Este lugar fue exclusivo de la familia, principalmente del dominio masculino, ya que en este lugar se realizaban negocios también se manejaban las cuentas del hogar. Se conoce con este nombre porque Bolívar a su llegada a la Quinta mandó a construir una chimenea estilo prusiana. Fue el lugar más frecuentado durante las estadías del Libertador, porque se reunía con las personas más cercanas, entre ellos secretarios y miembros del Estado Mayor para discutir asuntos políticos, económicos. También se encuentran algunos objetos pertenecientes a Simón Bolívar como la biblioteca, el juego de escribanía, una colección de pájaros disecados (refleja el interés del momento histórico por el conocimiento de las diferentes especies animales y vegetales) y otros objetos que se asocian al siglo XVIII como candelabros, escupidera, pinturas.	Bolívar, París, Amigos, Asesores

Nota. Se realizó esta tabla para exponer las diferentes dinámicas que había en cada espacio de la Quinta, la tabla expone las tareas y costumbres que se realizaban en cada espacio, para realizar este cuadro se leyeron y tuvieron en cuenta los documentos conocidos como “piezas en diálogo” elaborados por La Casa Museo Quinta de Bolívar. Adaptado de “Jardín Bolivariano pieza en diálogo” Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB], 2019 ([Inicio \(quintadebolivar.gov.co\)](http://quintadebolivar.gov.co)). y “Casa Museo Quinta de Bolívar: Guía ilustrada y comentada” por D. Castro & J. Segura, 1999. Editorial Ministerio de Cultura Ministerio de Transporte: Sociedad de Mejoras y Ornato.

Continuación

Tabla 5

Caracterización de los espacios de la Casa Museo Quinta de Bolívar

ESPACIOS	CARACTERÍSTICA Y DINÁMICA DEL ESPACIO	¿QUIÉNES CONFLUYEN ESE ESPACIO?
Salón de Manuelita	Este espacio principalmente es un oratorio donde se realizaban misas, la intervención de la restauradora de arte Patricia Caicedo Rojas, procedieron a intervenir en los muros, debajo de capas de pintura que fueron retiradas con bisturí, fueron apareciendo tramos de pintura mural. El oratorio fue uso exclusivo de la familia para prácticas también se podían realizar a solas. En el podemos apreciar un instrumento con división de costurero conocido como Clavicordio el cual perteneció a Manuelita Sáenz. El protagonismo que tuvo Manuelita fue importante ya que es considerada como una revolucionaria además se le conoce como la libertadora del libertador por los sucesos de la noche septembrina 1828. Este salón conmemora la importancia de la mujer en su papel en la sociedad en la época colonial tanto de élite como mestiza, prácticas domésticas, objetos exclusivos y cotidianos que marcaron las costumbres y diferencias entre hombres y mujeres.	Manuela Saenz
Gran Salón	Área social por excelencia dentro de la casa, destinada para la recepción de visitas e invitados, era el espacio de más fácil acceso al visitante y a veces, el único al que podía acceder. El dueño o dueña de casa se esmeraba más en su cuidado y mantenimiento. En él hacían despliegue de sus gustos y condiciones económicas, pues era el sitio de mostrar y recibir. Fue escenario de fiestas, bailes y tertulias de gente elite organizadas para celebrar y/o conmemorar festividades especiales. Las fiestas privadas llegaron a ser como mediadoras para adquirir negocios, acuerdos y/o contratos como matrimonios asegurando el futuro económico de las familias involucradas. En este espacio encontramos muebles estilo francés alusivos al siglo XVIII, sillas altas para caballeros, sillas bajas para las señoras y señoritas, espejos no como objetos de lujo sino de alumbrar los espacios oscuros, candelabros y tres cuadros entre ellos la alegoría a américa, Bolívar al lado de una joven que representa la mujer suramericana mestiza, ya que para la época colonial los continentes se representaban con mujeres).	Visitas e Invitados
Salón de Juegos	Salón de juego, música e incluso sala de velación. División mediante una cortina se divide los espacios entre el salón de Juegos y el gran salón; también para darle un poco de privacidad, porque era solo de uso exclusivo de los hombres, para jugar "la ropilla", "el ajedrez" y "el billar". El juego como mediador para adquirir negocios, acuerdos o contratos, uso exclusivo de los hombres. Uno de los juegos favoritos de Bolívar era la "Ropilla" también conocido como el "cuartillo" o "el hombre". Permite la participación de cuatro integrantes y se juega con la baraja española de 40 cartas.	Invitados

Nota. Se realizó esta tabla para exponer las diferentes dinámicas que había en cada espacio de la Quinta, la tabla expone las tareas y costumbres que se realizaban en cada espacio, para realizar este cuadro se leyeron y tuvieron en cuenta los documentos conocidos como “piezas en diálogo” elaborados por La Casa Museo Quinta de Bolívar. Adaptado de “Las cartas sobre la mesa pieza en diálogo” Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB], 2019; “Casa Museo Quinta de Bolívar: Guía ilustrada y comentada” por D. Castro & J. Segura, 1999. Editorial Ministerio de Cultura Ministerio de Transporte: Sociedad de Mejoras y Ornato. y “La casa santafereña, 1800 - 1830” por A. Ríos, 2007. Editorial Universidad Nacional de Colombia. (<https://www.redalyc.org/pdf/1271/127112570003.pdf>).

Continuación

Tabla 5

Caracterización de los espacios de la Casa Museo Quinta de Bolívar

ESPACIOS	CARACTERÍSTICA Y DINÁMICA DEL ESPACIO	¿QUIÉNES CONFLUYEN ESE ESPACIO?
Salón de Juegos	La ropilla implica también un dominio estratégico y la necesidad de comunicación con un lenguaje "cifrado" entre jugadores. También encontramos muebles asociados al siglo XIX, estos tienen unos escondites exclusivos para guardar dinero/joyas, escrituras, también se encuentran en exhibición dos pájaros disecados, el Quetzal por su valor histórico es un ave que no resiste el cautiverio y es considerado símbolo de la libertad, un Piano que ambienta el entorno con melodías.	Invitados
Alcoba del Libertador	Espacio privado, en este se realizaban las labores de aseo personal, se encontrarían los elementos de aseo personal como los cepillos de dientes, aguamanil, peinillas, bacinillas. El espejo de pie cumple la función de poder contemplar el cuerpo entero, pero además por su diseño, refleja adicionalmente la elegancia de la época. Este tipo de elementos de mobiliario, como la cómoda alta y el mueble ubicado al lado derecho; además del espejo, son objetos que demuestran que personas como Bolívar estaban identificadas con los gustos cambiantes de la época en cuanto a la comodidad y la ostentación. Por otro lado, una de las recomendaciones más populares para la época colonial era dormir sentado en semisentado con el fin de evitar el reflujo o malestar gástrico.	Bolívar
Comedor	Es el lugar donde se realizaban los banquetes en la casa, se construyó bajo las especificaciones de Simón Bolívar. El primer comedor de la Gran Colombia y de América del Sur, esta idea traída de Francia, con la llegada de Bolívar a la Quinta se mandó a construir este espacio. El comedor había sido construido a manera de insertar entre la casona y el cuerpo de servicios por orden del Libertador. A los invitados de fiestas se les solicitaba en la invitación traer el menaje y su plato, este debía estar marcado con el escudo o nombre de la familia invitada, si este no se encontraba marcado automáticamente pertenecía al propietario de la casa. Las vajillas de porcelana fueron consideradas el oro blanco de la época colonial además era muy costoso ya que, en el continente de América, no había fábricas de vajillas de porcelana éstas llegaban directamente del continente europeo. Algunas de las vajillas que están en el comedor fueron encontradas en el aljibe durante los procesos de restauración entre 1991-1998. La vestimenta para los sirvientes debía ser una presentación agradable de acuerdo a la ocasión de la visita y también por cuestiones de higiene.	Bolívar, Invitados

Nota. Se realizó esta tabla para exponer las diferentes dinámicas que había en cada espacio de la Quinta, la tabla expone las tareas y costumbres que se realizaban en cada espacio, para realizar este cuadro se leyeron y tuvieron en cuenta los documentos conocidos como “piezas en diálogo” elaborados por La Casa Museo Quinta de Bolívar. Adaptado de “Las cartas sobre la mesa pieza en diálogo” Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB], 2019; “Buenos sueños pieza en diálogo” por Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB], 2019; “Higiene lujo y vanidad pieza en diálogo” por Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB], 2019; “Hora de comer pieza en diálogo” Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB], 2019; “Casa Museo Quinta de Bolívar: Guía ilustrada y comentada” por D. Castro & J. Segura, 1999. Editorial Ministerio de Cultura Ministerio de Transporte: Sociedad de Mejoras y Ornato. y “La casa santafereña, 1800 - 1830” por A. Ríos, 2007. Editorial Universidad Nacional de Colombia. (<https://www.redalyc.org/pdf/1271/127112570003.pdf>).

Continuación

Tabla 5

Caracterización de los espacios de la casa Museo Quinta de Bolívar

ESPACIOS	CARACTERÍSTICA Y DINÁMICA DEL ESPACIO	¿QUIÉNES CONFLUYEN ESE ESPACIO?
Alcoba de José Palacios	Esta habitación fue construida y asignada a el fiel sirviente que lo acompañó en sus viajes a Europa y en gran parte la vida de Simón Bolívar. En señal de agradecimiento por sus servicios, el Libertador le concedió el privilegio de poder dormir en un espacio de carácter privado, a pesar de haber tenido condición de esclavo. Luego de la restauración del inmueble, en la década de 1990, se quiso recordar a este personaje, quien cuidó al Libertador desde su infancia.	José Palacios
Despensa	Procedencia latina DISPENSUS, fresca como sea posible, donde recibe menos sol con buena ventilación, espacio para administrar y/o aprovisionar alimentos, una despensa es una estancia fresca donde se almacena alimentos perecederos como huevos, vegetales, carnes harina, trigo, y especias. Almacenados a una temperatura ambiente lugar seco donde no haya presente humedad, mantener colores claros "color blanco" por cuestiones de fácil limpieza también debe estar equipada con barriles, alacenas y estantes para alejar a los alimentos del polvo y roedores e insectos, su ubicación debe ser cercana a las áreas de preparación de alimentos. En este espacio trabajaban las personas que se encargaban de la cocción de los alimentos, también serviría como comedor para los trabajadores.	La india María Luisa, Petronila
Cocina	Espacio de completo dominio femenino por herencia, entre los 12 años se le inculca a toda señorita la preparación de alimentos y algunos postres, ubicación lugar alejado de la casa principal con buena ventilación cercana a la despensa y las fuentes hídricas. Un espacio de sociabilidad, lugar de tradición y símbolos que buscan establecer relaciones. La cocina vinculó a comerciantes de los utensilios de cocina que se producían en el país o en el extranjero a vendedores de víveres de los mercados de plaza, a cocineros, a sirvientes y comensales. Durante el proceso de restauración 1991-1998 al retirar los pañetes aparecieron los foculares del antiguo horno, los nichos para colocar la leña, los ductos de salida del humo, los vacíos de las antiguas alacenas y la entrada a la despensa-comedor auxiliar.	La india María Luisa, Petronila
Graneros	Lugar designado cuyo fin es recrear la importancia de los graneros, lugar en el cual almacenaba el trigo y/o la harina, en especial cuando llegaban las épocas de siembra, El trigo y la harina se almacena en sacos, los sacos para el empaque se reemplazaron por barriles de madera hacia finales del siglo XVIII. En los graneros se encontrarán cedazos que servían para pasar el trigo y desprenderlo de las impurezas como piedras, arena, paja y otros residuos, antes de ser molido.	Sirvientes

Nota. Se realizó esta tabla para exponer las diferentes dinámicas que había en cada espacio de la Quinta, la tabla expone las tareas y costumbres que se realizaban en cada espacio, para realizar este cuadro se leyeron y tuvieron en cuenta los documentos conocidos como “piezas en diálogo” elaborados por La Casa Museo Quinta de Bolívar. Adaptado de “Graneros pieza en diálogo” por Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB], 2019; “Los campesinos y sus representaciones pieza en diálogo” Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB], 2020 ([Inicio \(quintadebolivar.gov.co\)](https://www.redalyc.org/pdf/1271/127112570003.pdf)); “Casa Museo Quinta de Bolívar: Guía ilustrada y comentada” por D. Castro & J. Segura, 1999. Editorial Ministerio de Cultura Ministerio de Transporte: Sociedad de Mejoras y Ornato. y “La casa santafereña, 1800 - 1830” por A. Ríos, 2007. Editorial Universidad Nacional de Colombia. (<https://www.redalyc.org/pdf/1271/127112570003.pdf>).

Continuación

Tabla 5

Caracterización de los espacios de la Casa Museo Quinta de Bolívar

ESPACIOS	CARACTERÍSTICA Y DINÁMICA DEL ESPACIO	¿QUIÉNES CONFLUYEN ESE ESPACIO?
Graneros	Otros granos debían ser almacenados allí eran la cebada y el maíz. En el espacio también se encontraban herramientas de trabajo de la huerta y los jardines como "sierras, hachas, azuleas y barreras, con atados, yogos y en lo posible, "una romana española", para pesar las cantidades de grano que debían usarse en la cocina.	Sirvientes
Caballerizas	El medio de transporte más empleado durante los siglos XVIII - XIX de dominación española fueron los caballos y las mulas. En las casas de campo disponían de un lugar para albergar estos animales, eran amplios y se ubicaban lejos de la casa principal, evitando de esta manera los malos olores y las moscas que atraían los animales. Dentro de las caballerizas se guardaban todos los elementos relacionados con el aseo y el cuidado de los animales como cepillos, herraduras, monturas y estribos, entre otras cosas.	Sirvientes
Huerta	Las casas que estaban ubicadas en el casco urbano el último solar podía ser usado para una huerta casera, facilidad de cultivo y la abundancia de los productos cultivados llevó a considerar que se podrían aprovechar con fines lucrativos. Algunas de las cosas que se podían cultivar en las casas coloniales, productos como la manzanilla, la hierbabuena y el tomillo se servían en infusiones y pomadas para aliviar dolores y malestares, comestibles papayos, curubos, naranjos, manzanos, madreSelva, mava, ortiga, linaza, albahaca y mejorna.	José María Álvarez
Baño de Asiento y Mirador	El baño de cuerpo entero implicaba un paseo al río una vez por semana o cada quince días, siempre y cuando coincidiera con un día soleado. Bolívar se bañaba frecuentemente, es posible que el baño "cómodo y frío" construido en la parte baja del "Mirador", haya sido concebido originalmente sobre los planos dibujados por el propio Libertador.	Bolívar
Alberca	Santafé en la primera mitad del siglo XIX no contaba con alcantarillado y los primitivos sistemas de acueducto eran para las familias más prestantes. Realmente el tanque de reserva de agua para la casa - situada hacia el extremo oriental del predio, al aire libre, alimentada por el río San Francisco y circundada de paredes barbadás en teja.	

Nota. Se realizó esta tabla para exponer las diferentes dinámicas que había en cada espacio de la Quinta, la tabla expone las tareas y costumbres que se realizaban en cada espacio, para realizar este cuadro se leyeron y tuvieron en cuenta los documentos conocidos como "piezas en diálogo" elaborados por La Casa Museo Quinta de Bolívar. Adaptado de "Graneros pieza en diálogo" por Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB], 2019; "Caballerizas pieza en diálogo" por Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB], 2019; "Higiene lujo y vanidad pieza en diálogo" por Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB], 2019; "Santo remedio pieza en diálogo". Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB], 2019; "Casa Museo Quinta de Bolívar: Guía ilustrada y comentada" por D. Castro & J. Segura, 1999. Editorial Ministerio de Cultura Ministerio de Transporte: Sociedad de Mejoras y Ornato. y "La casa santafereña, 1800 - 1830" por A. Ríos, 2007. Editorial Universidad Nacional de Colombia. (<https://www.redalyc.org/pdf/1271/127112570003.pdf>).

CAPÍTULO IV: Desarrollo práctico de la propuesta “Dinámicas Socioculturales de la Santafé Independentista”

Una vez se han establecidos tanto los enfoques que determinan el marco teórico que sustenta la presente investigación y su resultado, así como las temáticas que conforman el grueso de su saber y contenido, es necesario explicar las diferentes etapas de desarrollo que se han llevado a cabo para la realización de la herramienta “Dinámicas Socioculturales de la Santafé Independentista”, haciendo énfasis en las correcciones que se han aplicado sobre el mismo y que lo conforman tal y como son sus *roles*, sus *mecánicas de juego*, su *reglamentación* y los propósitos que son perseguidos a través de su implementación.

En este inciso cabe resaltar que, debido a las limitaciones propias de los espacios pedagógicos resultantes de nuestra situación de salubridad actual, será necesario adaptar cualquier metodología sugerida en este capítulo a las necesidades y restricciones en vigencia, lo cual implica a su vez que el diseño de los materiales que conforman este juego de mesa permita su manipulación bajo los estándares control que sean pertinentes.

4.1. Etapas del diseño de la propuesta

La herramienta didáctica “Dinámicas Socioculturales de la Santafé Independentista” ha pasado a través de diferentes etapas de desarrollo a lo largo de su construcción mediante las cuales se ha mejorado y balanceado el diseño del tablero, así como se ha mejorado el funcionamiento de sus *mecánicas de juego*, todo esto basado en la guía para construcción de juegos de rol educativos desarrollada por McSharry y Jones (2000).

A través del siguiente capítulo, se buscará entonces enumerar los diferentes cambios aplicados a través de las etapas de desarrollo del mismo con el fin de explicar un poco más a profundidad su

proceso de desarrollo, comprendiendo así el funcionamiento teórico de sus elementos y mecánicas propias.

4.1.1. Concepto inicial

Esta etapa ha sido desarrollada durante los meses de diciembre de 2020 y enero de 2021. Durante la fase del concepto inicial, se han designado diferentes características referentes al contenido inicial de la investigación, en donde se ha seleccionado un periodo histórico que se ajustase al contenido observable en la CMQB. En esta etapa se ha iniciado con la investigación de los documentos que han soportado conceptualmente esta herramienta y que pueden ser observados a partir del primer capítulo de esta investigación. La etapa en cuestión ha sido además un espacio de consulta acerca de cómo crear un juego de rol educativo adaptándose a distintos documentos y sus experiencias al respecto.

Adicional a lo anterior, esta etapa nos ha permitido realizar un primer boceto del mapa basándonos en la Figura 1. En este boceto hemos incluido las celdas de color y las monedas de reales, sin embargo, estas no poseían mayor utilidad durante aquel momento. Hemos tenido que buscar entonces una mecánica que se ajustase a este elemento.

4.1.2. Desarrollo investigativo

Esta etapa ha sido llevada a cabo durante los primeros meses del año 2021. Esta etapa se encuentra caracterizada por la consolidación del material bibliográfico que ha sustentado la herramienta, mediante el cual se han designado cinco de los seis roles que conformarían el juego (siendo estos los campesinos, los religiosos, la servidumbre, los esclavos y los burgueses), además de la creación del contexto, el cual ubica los sucesos de la herramienta en una temporalidad que se ha decidido llamar “Santafé independentista” (correspondiente al periodo aproximado entre los años 1816 a 1830).

Durante esta etapa se ha avanzado significativamente sobre el desarrollo del tablero de juego, pues en este ya se han incluido algunas de las convenciones visibles en la Figura 2 y además se ha desarrollado una mecánica inicial para las celdas de color: limitar la velocidad de movimiento de las fichas. A pesar de lo anterior, las monedas distribuidas en el mapa seguían sin poseer mayor utilidad y se pretendía que fuesen un elemento que condicionara la victoria al obtener determinada cantidad.

4.1.3. Desarrollo de mecánicas de juego

Este proceso ha sido adelantado durante el primer y el segundo cuarto del año 2021. En esta etapa nos hemos centrado en definir el juego como un “juego de rol colaborativo”, y hemos creado nuestra primera fase funcional del mismo añadiendo la mecánica de los dos dados (uno para desplazarse y el otro para determinar una acción) y de las características propias de cada rol.

Si bien ya los roles poseían para este punto una serie de objetivos y habilidades propias, así mismo, se ha dado una utilidad a las monedas de real pues ahora es necesario recolectarlas para cumplir con determinados objetivos de los roles (aquellas monedas han sido además ligeramente modificadas de posición para generar balance del juego).

En esta etapa se han creado también una serie de “eventos” mediante los cuales se promueve que los jugadores, sin dejar de competir entre sí, requieran de la ayuda de otros para cumplir con determinados objetivos de manera colaborativa, reforzando así la sana convivencia y el trabajo en equipo a la vez que se genera mayor profundidad de los sucesos que ocurrían durante el periodo histórico pues se da voz y voto a cada rol (es decir, se generan conversaciones entre los mismos al reunirse en determinados puntos).

A pesar de los grandes avances conseguidos durante esta etapa, el juego funcionaba de una manera lineal y poco aleatoria / estratégica, y además se han generado ligeros problemas de balance del

juego (es decir, era mucho más sencillo ganar con unos roles que con otros). Todos aquellos errores serían corregidos más adelante.

4.1.4. Diseño final del juego

Esta etapa se ha desarrollado durante el tercer cuarto de 2021, y ha tenido el objetivo específico de generar que el juego pueda llegar a ser más aleatorio y divertido, mientras permitía que todos los roles tuviesen las mismas posibilidades de ganar. Para conseguir dicho objetivo se ha optado por crear el sistema de tarjetas de acción y beneficio, que funcionan a manera de comodín y que otorgan un beneficio o una desventaja mientras enseñan un dato curioso de la época referente a las diferentes culturas habitantes de la ciudad. Dicho mecanismo entonces no solo genera que las partidas sean más impredecibles, sino que también da más fondo educativo a la herramienta.

De igual manera, y con el fin de aprovechar dicha idea, se ha modificado una de las habilidades de los burgueses (que era el rol con menor cantidad de victoria durante las pruebas) para que estos se beneficien de aquel sistema de tarjetas de acción beneficio y, además, se creó el último de los roles: el capataz.

El rol de Capataz rol ha sido específicamente diseñado con el fin de generar cuestionamientos frente a las cuestiones laborales formales durante aquel contexto histórico, pues han sido un rol social que fue ampliándose y acaparando las labores de otros. Este rol además fue diseñado con el fin de ser muy aleatorio en juego y permitir mayor dinamismo al juego.

Las pruebas finales han arrojado resultados satisfactorios y nos han permitido a su vez hacer ligeros retoques que han resultado en lo que ahora es la versión final de nuestra herramienta.

4.2. Estructura, reglas y parámetros de diseño de la actividad

Tal y como se ha descrito a lo largo de la presente investigación, la herramienta “Dinámicas Socioculturales de la Santafé Independentista” estará estructurada como un “juego de mesa de rol

multijugador por turnos”, lo cual implicará la creación de una serie de roles y piezas que conformarán su estructura. Con el fin de explicar todos aquellos componentes, a través de este subcapítulo se procederá a realizar una breve explicación de *los conceptos básicos* que se deben conocer para el desarrollo del juego, así como los *elementos físicos* que este posee y, posteriormente, se profundizará sobre los diferentes *roles* jugables, en donde se explicará brevemente su incidencia y características propias.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, procederemos a profundizar sobre los aspectos básicos para entender el funcionamiento del juego, en donde podremos encontrar los siguientes:

- 1) Al inicio del juego, se deberá asignar a un *moderador del juego*, quien se encargará de leer el *instructivo* (en donde se describe el contexto del juego, además de diferentes situaciones que ocurren a lo largo de la partida) y quien guiará a los jugadores por medio de las diferentes etapas del juego, así como velará por el cumplimiento del orden de los turnos y *objetivos*.
- 2) En cada *ronda de juego* todos los jugadores tendrán derecho a un *turno*, en donde se deberá lanzar los dos *dados* incluidos y se desplazará la ficha que indica su posición en el *tablero*. La cantidad de casillas que cada jugador puede desplazarse por turno será denominada *puntos de movimiento* (el funcionamiento de los dados será explicado más adelante).
- 3) Si se cumplen determinadas condiciones, los jugadores además deberán tomar durante su *turno* una tarjeta de *acción* o de *beneficio* durante su ronda de juego, y utilizarla o no de acuerdo a las indicaciones de la misma (el funcionamiento de las tarjetas será explicado más adelante).
- 4) Los jugadores deberán cumplir con los *objetivos* asignados a su rol antes que cualquier otro con el fin de ganar el juego. Estos objetivos se encontrarán enumerados en las tarjetas de rol asignado a cada uno (el funcionamiento de estas tarjetas será abordado más adelante).

Teniendo en cuenta dichos aspectos básicos, se procederá a enumerar los diferentes *elementos físicos* que componen el juego, entre los que podremos encontrar los siguientes:

- 1) Un *folleto instructivo* en donde se incluirá toda la información contenida a lo largo de este subcapítulo con el fin de dar a conocer las reglas de manera sencilla. Este folleto incluye además el *contexto* que será necesario leer al inicio de cada partida, así como las conversaciones e interacciones que serán desarrolladas por los roles a lo largo del juego.
- 2) Un *tablero* (construido bajo los planos originales de la CMQB) en donde se podrán observar una serie de casillas de diferentes colores, los cuales indican las diferentes zonas que existen en aquel espacio. Dichas casillas inciden positiva o negativamente sobre los *puntos de movimiento* que cada jugador consigue al inicio de su *turno* al generar beneficios o restricciones dependiendo del *rol* seleccionado. En este tablero existen además diferentes casillas especiales, entre las que podemos encontrar las siguientes:
 - A) Casillas de inicio: Estas casillas determinarán las posiciones en las que los jugadores iniciarán la partida. Estas casillas serán sorteadas al inicio de cada partida mediante el lanzamiento del dado 6 caras (quien lance el número menor ocupará la casilla de menor número).
 - B) Casillas de “reales colombianos”: son aquellas casillas identificadas con un número y un icono de una moneda de real colombiano (la cual representa la divisa del juego). Al pasar sobre dichas casillas, el jugador podrá reclamar una cantidad de divisa equivalente al número que esta señale al *moderador del juego* (el funcionamiento de los reales será explicado más adelante).
 - C) Casillas de salida: Estas casillas deberán ser ocupadas por algunos roles para completar sus *objetivos* y ganar el juego. Al posicionarse sobre estas casillas, y mientras se cumpla

con todas las condiciones asociadas al rol, el jugador declarará automáticamente la victoria.

- D) Casillas regulares: son todas las demás casillas que determinan otros espacios y que suman o restan puntos de movimiento dependiendo del terreno que representan. Estas además generarán restricciones específicas o ventajas dependiendo del rol que se juega, las cuales serán de consulta inmediata debido a su inclusión en el tablero como podemos observar en la figura 2.

En concordancia con lo anterior, es importante además destacar que el tablero en cuestión incluirá en su costado derecho toda la información y convenciones referentes a las diferentes casillas que podemos apreciar en el mismo, además de otra información relevante al juego, esto con el fin de poder consultar la información de manera rápida y sin mayor interrupción a la partida, tal y como podemos observar a través de la siguiente figura:

Figura 2

Convenciones presentes en el tablero de la herramienta didáctica



Nota. Como se puede observar, a través de dichas convenciones podemos encontrar una versión muy simplificada de los elementos e instrucciones que tendremos que seguir a lo largo del juego, esto con el fin de hacer más fácil su consulta. Elaboración propia.

- 3) Dos *dados*, los cuales determinarán tanto los *puntos de movimiento* como las *acciones* a ejecutar por cada jugador. Al inicio de cada turno, el jugador deberá lanzar ambos dados y seguir las siguientes instrucciones de acuerdo a su resultado:
 - A) Uno de los dados poseerá 12 caras, y permitirá que el jugador gane *puntos de movimiento* los cuales podrán ser utilizados para desplazarse libremente en cada turno (es decir, el jugador puede moverse en todas las direcciones, pero no en diagonal, en una cantidad igual o inferior a su resultado en el dado).
 - B) El otro dado poseerá tan solo 6 caras, y su resultado determinará a la acción que se deberá seguir (si el resultado es 1 o 2, el jugador podrá lanzar el dado de 2 caras nuevamente y desplazarse nuevamente. Si el resultado es 3 o 4, el jugador deberá tomar una *tarjeta de acción* y utilizarla de inmediato. Si el resultado es 5 o 6, entonces podrá tomar una *tarjeta de beneficio* y utilizarla cuando lo desee).
- 4) Un juego de seis *fichas*, las cuales representaran la posición de cada uno de los jugadores en el tablero. Estas deberán ser seleccionadas de acuerdo al color asignado a cada rol.
- 5) Una serie de 18 *tarjetas de acción* que permanecerán boca abajo en el espacio designado en el tablero. Estas contendrán un dato sobre la historia sociocultural del contexto histórico abordado, a la vez que darán instrucciones que deberán cumplirse de inmediato y que resultarán mayoritariamente perjudiciales para el jugador que las use.
- 6) Una serie de 18 *tarjetas de beneficio* que permanecerán boca abajo en el espacio designado en el tablero. Estas contendrán un dato sobre la historia sociocultural del contexto histórico abordado, a la vez que darán instrucciones que podrán ser utilizadas a voluntad de quien las posea, y que resultarán beneficiosas para el jugador que las use en todos los casos.

- 7) Un juego de 150 fichas de “*reales colombianos*”, los cuales serán necesarias para cumplir con los *objetivos* propios de cada *rol* puesto que, en su mayoría, es necesario conseguir una determinada cantidad para continuar.
- 8) 6 *tarjetas de rol*, en donde se incluye una breve descripción de los mismos, además de explicar los *objetivos* a cumplir y las *habilidades* con los que cuenta cada uno de los roles.

Teniendo en cuenta todos aquellos elementos, es entonces necesario explicar brevemente los 6 diferentes *roles* que podrán ser seleccionados en el juego. Para entender cómo funcionan los roles, es necesario conocer que cada uno posee un conjunto de tres *habilidades* distintas las cuales podrán activarse durante su turno de juego y que determinan su modo de juego, y de igual manera es importante tener en cuenta que cada rol posee objetivos que deben realizarse de manera solitaria o en conjunto.

Una vez explicados estos breves conceptos, observaremos entonces cada uno de los roles de manera breve:

- 1) Capataz: este rol representa a todos aquellos pioneros del trabajo asalariado de la época, cuyos fundamentos han constituido la base del trabajo formal dentro de un esquema empresarial o mercantil. Debido a su destreza laboral, este rol tiene la habilidad de replicar las habilidades de los demás roles de acuerdo con su resultado en el dado de 6 caras, pero a cambio no tiene ninguna habilidad especial referente a sus puntos de movimiento lo cual lo hace muy dependiente de la suerte del dado, pero muy potente en cuanto a su abanico de posibilidades.
- 2) Campesino: este rol identifica a todos aquellos trabajadores rurales que vivían del comercio de sus productos hacia las grandes ciudades. Debido a la experiencia propia de su oficio, los campesinos no pierden puntos de movimiento al desplazarse sobre terrenos difíciles de

transitar, sin embargo, no son bienvenidos en espacios cerrados debido a la condición de sus ropas de trabajo, por lo que son un rol de un movimiento rápido pero restringido.

- 3) Servidumbre: Este rol pertenece a todas aquellas personas que, sin ser esclavas, debían encargarse de las labores domésticas de las élites de la época. Debido a su conocimiento del lugar, este rol no puede sufrir de ningún efecto positivo o negativo de desplazamiento, convirtiéndose así en un objetivo difícil con el cual competir, pero restringido a su vez en cuanto a su movilidad.
- 4) Burgueses: Este rol identifica a todos aquellos miembros de las élites ciudadanas que no pertenecían a las instituciones religiosas. Si bien este rol no posee mayor beneficio en cuanto a su movimiento a través del mapa, este aprovecha su posición social y se beneficia especialmente de las tarjetas de acción y beneficio teniendo en cuenta su resultado en el dado, siendo así el rol más potente en cuanto a su habilidad, pero muy dependiente de su suerte.
- 5) Religiosos: El rol es el reflejo de aquellas personas de alta clase social afiladas a las instituciones religiosas. Debido a sus finos ropajes y su cultura, este rol no puede desplazarse sobre la mayoría de casillas del mapa de juego, pero a cambio posee la capacidad de reunir monedas de reales colombianos a distancia y por parte de otros jugadores a manera de diezmo, siendo así el rol más lento, pero más disruptivo del juego.
- 6) Esclavos: Este rol representa claramente a todas aquellas personas que han vivido siempre bajo esta condición y se someten completamente a su patrón. Debido a su posición social estos no son muy bien vistos en lugares cerrados, sin embargo, poseen la capacidad de adicionar puntos de movimiento a los puntos que ganan en cada turno, convirtiéndose así en el rol con el desplazamiento más rápido del juego, pero al que más difícil se le hace conseguir monedas de reales para conseguir sus objetivos.

Es importante resaltar que todos los puntos explicados a través de este capítulo referentes a la estructura y reglas aplicables a nuestra actividad serán incluidos en el material por medio del *folleto instructivo*, por lo cual será posible desarrollar una partida sin necesidad de alguien que conozca el contenido del juego de antemano. Dicho folleto, así como la información que incluye en referencia a la herramienta didáctica constituyen el elemento principal que identifica a esta actividad como un juego de rol obedeciendo a lo estipulado por Gamson anteriormente expuestas.

4.3. Metodología evaluativa y hallazgos asociados a la implementación inicial

El tipo de evaluación empleado para el presente proyecto será denominado “investigación evaluativa”, la cual, según Tamayo (2004), es:

Un modelo de aplicación de los métodos de investigación para evaluar la eficiencia de los programas de acción en las ciencias sociales. El objeto de este tipo de investigación es valorar los resultados de un programa en razón de los objetivos propuestos para el mismo, con el fin de tomar decisiones sobre su proyección y programación para un futuro. (p. 55).

Con la implementación de esta metodología evaluativa, se busca principalmente soportar la creación de un espacio en donde la evaluación sea flexible a la reflexión generada por el estudiante durante su experiencia, permitiendo de esta manera que se enfoque en alcanzar un verdadero conocimiento por sobre cualquier otro interés frente al desarrollo de la actividad.

Tamayo (2004), señala además que “lo que distingue la investigación evaluativa de otros procesos investigativos no es el método ni materia de estudio, sino su *intencionalidad*, es decir, el objetivo con el cual se lleva a cabo” (p. 55), razón por la cual dicho proceso evaluativo debe estar mayormente encaminado a distinguir si el estudiante realmente ha sugerido una interacción o una crítica frente al material y el discurso histórico que este plantea. La investigación evaluativa, plantea entonces un planteamiento principalmente *cualitativo* de nuestros ejercicios de valoración, en donde se

refuerce la importancia de las acciones del estudiante sobre la actividad a la vez que se promueve una *reflexión crítica*.

Es debido a todo lo anterior que, con el fin de generar un proceso evaluativo cuantitativo frente al mismo, hemos creado una rúbrica de evaluación en donde el profesor encargado (o moderador según sea el caso) pueda seleccionar entre una serie de lineamientos de amplio margen reflexivo en donde, si bien se pretende asignar una calificación, estas sean guiadas por las apreciaciones de ambas partes frente al proceso y no especifique un objetivo inflexible. La rúbrica evaluativa será presentada a continuación:

Tabla 6

Rúbrica de evaluación para evaluar la participación de los estudiantes

Universidad La Gran Colombia. Casa Museo Quinta de Bolívar RÚBRICA DE EVALUACIÓN				
Actividad por evaluar: Juego “Dinámicas Sociales de la Santafé Independentista”			Fecha: __/__/__ No: ____	
Nombre del participante: _____			Institución: _____	
Metodología de evaluación:				
Quien funja como moderador del juego seleccionara uno de los Criterios de evaluación establecidos en esta tabla. La calificación seleccionada deberá ser conciliada y argumentada con el participante objetivo. En casi que se necesite justificar una nota desde una valoración cuantitativa , esta será otorgada de acuerdo con el parámetro seleccionado en una escala numérica del 1 al 5, siendo 5 la calificación más alta y 1 la calificación más baja.				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN				
Valoración Cuantitativa				
5	4	3	2	1
El participante ha identificado diferentes elementos relacionados con la <u>cultura política</u> de la población santafereña, y ha desarrollado una reflexión propia frente a los mismos desde sus conocimientos previos .	El participante ha identificado diferentes elementos relacionados con la <u>cultura política</u> de la población santafereña, y ha desarrollado una reflexión propia frente a los mismos.	El participante ha identificado la mayoría de los diferentes elementos relacionados con la <u>cultura política</u> de la población santafereña expuestos a través de la actividad.	El participante ha identificado parcialmente diferentes elementos relacionados con la <u>cultura política</u> de la población santafereña expuestos a través de la actividad.	El participante no ha identificado ninguno de los diferentes elementos relacionados con la <u>cultura política</u> de la población santafereña expuestos a través de la actividad.

Nota. Esta rúbrica ha sido creada basándonos en el modelo pedagógico constructivista y pretende calificar los resultados pedagógicos a través de elementos como la participación activa de los estudiantes, la atención a los detalles, la reflexión crítica, entre otros. Elaboración propia

Continuación

Tabla 6

Rúbrica de evaluación para evaluar la participación de los estudiantes

CRITERIOS DE EVALUACIÓN				
Valoración Cuantitativa				
5	4	3	2	1
<p>El participante ha dialogado con los demás acerca de las situaciones de <u>inconformidad social</u> que se presentaban durante el siglo XIX y que han sido expuestas a través del desarrollo de la presente actividad, estableciendo una perspectiva personal.</p>	<p>El participante ha dialogado con los demás acerca de las situaciones de <u>inconformidad social</u> que se presentaban durante el siglo XIX y que han sido expuestas a través del desarrollo de la presente actividad.</p>	<p>El participante no ha dialogado con los demás acerca de las situaciones de <u>inconformidad social</u> que se presentaban durante el siglo XIX y que han sido expuestas a través del desarrollo de la presente actividad, pero los ha comprendido.</p>	<p>El participante no ha dialogado con los demás acerca de las situaciones de <u>inconformidad social</u> que se presentaban durante el siglo XIX y que han sido expuestas a través del desarrollo de la presente actividad, pero los ha comprendido de manera parcial.</p>	<p>El participante no ha comprendido ni dialogado sobre de las situaciones de <u>inconformidad social</u> que se presentaban durante el siglo XIX y que han sido expuestas a través del desarrollo de la presente actividad.</p>
<p>El participante ha asociado los diferentes elementos presentes en la exhibición de la Casa Museo Quinta de Bolívar con lo expuesto mediante el juego, asociando dichos conocimientos con sus saberes previos.</p>	<p>El participante ha asociado los diferentes elementos presentes en la exhibición de la Casa Museo Quinta de Bolívar con lo expuesto mediante el juego.</p>	<p>El participante ha reflexionado sobre los diferentes elementos presentes en la exhibición de la Casa Museo Quinta de Bolívar con lo expuesto mediante el juego.</p>	<p>El participante ha reflexionado sobre los diferentes elementos abordados a través del juego.</p>	<p>El participante no ha reflexionado sobre los diferentes elementos abordados a través del juego.</p>

Nota. Esta rúbrica ha sido creada basándonos en el modelo pedagógico constructivista y pretende calificar los resultados pedagógicos a través de elementos como la participación activa de los estudiantes, la atención a los detalles, la reflexión crítica, entre otros. Elaboración propia

Continuación

Tabla 6

Rúbrica de evaluación para evaluar la participación de los estudiantes

CRITERIOS DE EVALUACIÓN				
Valoración Cuantitativa				
5	4	3	2	1
El participante reconoce la <u>importancia del patrimonio</u> y fomenta su cuidado y preservación a través de sus intervenciones y con relación a lo abordado mediante la actividad.	El participante reconoce la <u>importancia del patrimonio</u> y lo hace visible a través de sus intervenciones.	El participante reconoce la <u>importancia del patrimonio</u> , pero no hace mayores reflexiones al respecto.	El participante no reconoce la <u>importancia del patrimonio</u> , pero ha relacionado los elementos del juego con la exposición de la CMQB.	El participante no reconoce la <u>importancia del patrimonio</u> .
El participante ha promovido un ambiente de sana convivencia, trabajo en equipo y discusión de diferentes puntos de vista con los demás participantes, durante el desarrollo de esta actividad.	El participante ha promovido un ambiente de sana convivencia y trabajo en equipo con los demás participantes, durante el desarrollo de esta actividad.	El participante ha promovido un ambiente de sana convivencia con los demás participantes, durante el desarrollo de esta actividad, pero no ha trabajado en equipo .	El participante ha promovido un ambiente de convivencia con los demás participantes, durante el desarrollo de esta actividad, pero ha propiciado una competitividad negativa .	El participante ha propiciado una competitividad negativa hacia los demás participantes, durante el desarrollo de esta actividad.

Nota. Esta rúbrica ha sido creada basándonos en el modelo pedagógico constructivista y pretende calificar los resultados pedagógicos a través de elementos como la participación activa de los estudiantes, la atención a los detalles, la reflexión crítica, entre otros. Elaboración propia

Manteniéndonos fieles a los procesos llevados a cabo desde el *modelo pedagógico constructivista*, planteamos la rúbrica en cuestión como una herramienta abierta a la interpretación propia y al acuerdo mutuo de las partes participantes, en donde además se busca incitar su uso y aplicación en diferentes contextos y / o situaciones divulgativas (es decir, puede ser utilizada en diferentes espacios sin mayores implicaciones sobre su desarrollo).

Para culminar es importante señalar además que, si bien la presente rúbrica establece una serie de competencias que van de la mano con los estándares de competencia, así como los DBA, estas pueden llegar a ser modificadas de acuerdo a las necesidades propias de la población objetivo o del discurso que se desea emplear en su desarrollo. Con la aplicación de lo anteriormente expuesto, además se incita el aprovechamiento de esta dinámica como un material complementario a un proceso educativo extendido o a cualquier tipo de sesión de enseñanza referente a su contenido.

Conclusiones y recomendaciones

Teniendo en cuenta todos los puntos de argumentación desarrollados a través del presente documento, podemos concluir que la propuesta pedagógica sugerida es potencialmente aplicable a los entornos académicos desde una perspectiva integral, esto pues tiene en cuenta las necesidades expuestas a través de la legalidad pedagógica vigente (destacando sobre todo los *EBA* y los *DBA*), así como diferentes experiencias previas en torno a la aplicación de los *juegos de rol* en espacios académicos, todo esto sin dejar de lado su asociación y desarrollo con respecto al espacio educativo que soporta (en este caso la CMQB), lo cual la dota de una viabilidad comprobable.

Adicionalmente cabe destacar que, a pesar que el juego “Dinámicas Socioculturales de la Santafé Independentista” ha sido desarrollada como una herramienta de soporte *museológico*, esta también podría ser aprovechada en cualquier otro espacio académico debido a la flexibilidad temática y dinámica que ofrece, esto gracias a la aplicación de otros conceptos asociados a la *didáctica de la historia*, así como del *modelo pedagógico constructivista* durante su creación, dotando nuestra dinámica de una flexibilidad que, a pesar de su notable finalidad pedagógica, también invita a que otros públicos puedan abordarla de manera recreativa debido a sus *componentes*, sus *mecánicas* y la historia que desarrolla, siendo estos elementos que podemos encontrar en cualquier otro tipo de juego y que se ajustan a las *transformaciones del espacio* experimentadas por este lugar.

Es importante además señalar que la dinámica cumple con uno de sus objetivos más fundamentales al utilizar los bienes *patrimoniales* como el hilo conductor de una historia en donde se abordan diferentes perspectivas políticas y sociológicas asociadas a nuestra *identidad* nacional, siendo de esta manera una herramienta que aprovecha la asociación entre los *saberes escolarizados* y las ideas que son expuestas, e invita a la ampliación del conocimiento de manera práctica y autorreflexiva. Esta

correlación da como resultado su aprovechamiento por cualquier público que participe en ella sin importar su nivel de conocimiento al respecto.

Otro punto que nos gustaría resaltar es que, gracias a los conceptos abordados mediante el estudio de la *gamificación*, hemos priorizado el desarrollado de un juego en donde se refuerce y potencialice el constante *trabajo en equipo* y la *colaboración* por sobre la competitividad individual, lo cual garantiza la promoción del debilitado tejido social fruto de las diferentes segregaciones sociales, las cuales son denunciadas mediante los contenidos de la narrativa que lo soporta, todo esto sin dejar de lado la comunicación, la motivación del aprendizaje y el autodesarrollo que caracterizan las dinámicas gamificadas.

También es importante concluir que, gracias a la investigación llevada a cabo a través de este proyecto, hemos podido dar mayor protagonismo y profundidad al desarrollo del contexto y de la *Historia Cultural* a pesar de las limitaciones de extensión presentes en este trabajo. Con lo anterior buscamos expresar nuestra satisfacción frente a la síntesis propuesta, pero invitamos a cualquier persona que desee abordar la herramienta a generar sus propios aportes al respecto, confrontando nuestra investigación abiertamente con cualquier otro referente historiográfico que permita la discusión y el análisis crítico del contenido, lo cual cumple con uno de los objetivos que se desean alcanzar en este trabajo.

Como conclusión final, y en concordancia con lo anteriormente planteado, debemos decir que el presente trabajo tiene la intención de proyectar futuras investigaciones en torno a la investigación de juegos y didácticas alternativas aplicadas a los contenidos de otros museos, reforzando así los recursos narrativos que estos ofrecen. Somos conscientes del trasfondo investigativos que el desarrollo de una actividad similar exige, pero e considera de primordial necesidad del desarrollo de herramientas similares para el completo aprovechamiento del espacio museístico, sobre todo en situaciones que afectan su accesibilidad tales como la presente pandemia.

Lista de Referencia o Bibliografía

- Álvarez, R. (1996). Historia o didáctica de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (1), 27 - 29. [boletín \(ula.ve\)](http://boletin.ula.ve)
- Álvarez, P. (2011). Museos Virtuales de Pedagogía, Enseñanza y Educación: Hacia una Didáctica del Patrimonio Histórico – Educativo. *Educación Artística Revista de Investigación*. (2), 23 - 27. [Museos virtuales de pedagogía, enseñanza y educación: hacia una didáctica del patrimonio histórico-educativo - Dialnet \(unirioja.es\)](http://Museos virtuales de pedagogía, enseñanza y educación: hacia una didáctica del patrimonio histórico-educativo - Dialnet (unirioja.es))
- Aranda, M. & Caldera, J. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista educarnos*. 8 (31), 41 - 66. [Educarnos31.indd \(secureservercdn.net\)](http://Educarnos31.indd (secureservercdn.net))
- Arango, S. (1989). *Historia de la Arquitectura en Colombia*. Centro Editorial y Facultad de Artes Universidad Nacional de Colombia.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación Histórica: Teoría y Método*. Editorial Crítica.
- Annino, A. (2003), *Soberanías en lucha. Inventando la nación, Iberoamericana, siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Becerra, M. (2016). La cuestión epistemología histórica como estilo epistemológico. *Epistemología e Historia de la Ciencia*. 1 (1), 32 – 52. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/afjor/article/view/14915>
- Burke, P. (2004). *Que es la historia cultural*. Editorial Ediciones Paidós.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Editorial Paidós
- Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB]. (2019, agosto). Buenos sueños, pieza en dialogo.
- Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB]. (2019, agosto). Caballerizas, pieza en dialogo.
- Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB]. (2019, agosto). Graneros, pieza en dialogo.

Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB]. (2019, agosto). Higiene, lujo y vanidad, pieza en dialogo.

Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB]. (2019, agosto). Hora de comer, pieza en dialogo.

Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB]. (2019, agosto). Jardín Bolivariano, pieza en dialogo. Disponible en [Inicio \(quintadebolivar.gov.co\)](http://Inicio.quintadebolivar.gov.co)

Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB]. (2019, agosto). Las cartas sobre la mesa, pieza en dialogo.

Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB]. (2019, agosto). Los campesinos y sus representaciones, pieza en dialogo. Disponible en [Inicio \(quintadebolivar.gov.co\)](http://Inicio.quintadebolivar.gov.co)

Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB]. (2019, agosto). Santo remedio, pieza en dialogo.

Casa Museo Quinta de Bolívar [CMQB]. (2021, mayo). Historia. Disponible en [Historia \(quintadebolivar.gov.co\)](http://Historia.quintadebolivar.gov.co)

Carrasquilla, J. (1989). *Quintas y estancias de Santafé de Bogotá*. Banco Popular.

Cassiani, O. (2019). *El incómodo color de la memoria*. Editorial Delfín S.A.S.

Castro, D. & Segura, J. (1999). *Casa Museo quinta de Bolívar: Guía ilustrada y comentada*. Ministerio de Cultura Ministerio de transporte: Sociedad de Mejoras y Ornato.

Coloma, C. & Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicaciones en educación. *Revista Educación*. 8 (16), 217 – 244. [El constructivismo y sus implicancias en educación - Dialnet \(unirioja.es\)](http://Elconstructivismoysusimplicanciaseneducacion-Dialnet(unirioja.es))

Crujeiras, B., Díaz, N., Martín, C. & Fernández, A. (2020). Trabajar la argumentación a través de un juego de rol. *Enseñanza de las ciencias*. 38 (3), 125 – 142. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2888>

De Zubiria, J. (2011). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.

De la Jara, I. (2016). Museos y ciudad: Educación en museos. Lineamientos del Área Educativa Subdirección Nacional de Museos. 1, 12- 21. *Dibam*

Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. *Perfiles educativos*. (82), 1 - 31.

[Redalyc.Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato.](#)

Díaz, R. (2002). La manumisión de los esclavos o la parodia de la libertad en el área urbano-regional de Santa Fe de Bogotá, 1700 – 1750. En C. Mosquera, M. Pardo & O. Hoffmann (Eds.), *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*. (1 ed., pp. 75 - 98). Universidad Nacional de Colombia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Institut de Recherche pour le Développement. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos. [Afrodescendientes en las Américas :](#)

[trayectorias sociales e identitarias : 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia \(ird.fr\)](#)

Duque, J. (2006). La historia en la formación del arquitecto. *Revista de arquitectura*. (8), 22 – 27. [¿Para qué la historia!: una reflexión sobre el análisis histórico en la enseñanza de la arquitectura - Dialnet \(unirioja.es\)](#)

España, G. (2019). *El país que se hizo a tiros*. Editorial Penguin Random House Grupo Editorial SAS.

Fernández, M. (2003). Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia. *Didáctica de las CCSS los museos espacios de cultura, espacios de aprendizaje*. (36), 55 – 61 [LOS MUSEOS ESPACIOS DE CULTURA, ESPACIOS DE APRENDIZAJE \(ub.edu\)](#)

Fernández, A. (2006). *Museología y museografía*. Editorial El Serbal

Fernández, M., Fernández, R. & Gutiérrez, G. (2017). *Educación histórica, patrimonios olvidados y felicidad en la didáctica de las ciencias sociales*. Editorial Don Bosco.

Gamson, W. & Peppers, L. (1966). *Simsoc. Participant's manual*. Editorial Fifth Edition.

Giménez, P. (2003). Hacia una propuesta pedagógica de los juegos de rol. *Revista de literatura*. (195), 81

González, C. (2012). *Aplicación del Constructivismo Social en el aula*. OEI.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4660>

González, N. (2012). III Recortes de lo político: Monstruosidad y no ciudadanía: la metáfora de la exclusión en la Nueva Granada 1780 – 1814. *Conceptos fundamentales de la cultura política de la Independencia*. Universidad Nacional de Colombia. University of Helsinki The Research Project Europe.

Grande de Prado, M. & Abella, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Educación y cultura en la sociedad de la información*. 11 (3), 56 – 84. [LOS JUEGOS DE ROL EN EL AULA \(redalyc.org\)](http://redalyc.org)

Guillén, F. (1979). *El poder político en Colombia*. Editorial Punta de Lanza.

Gutiérrez, J. (2007). *Los indios de pasto contra la republica 1809 –1824*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Hernández de la cruz, J. (2016). Los bienes museables como recurso didáctico para la enseñanza de la historia y el patrimonio. *HER&MUS*. (17), 189 – 198. [Los bienes museables como recurso didáctico para la enseñanza de la historia y el patrimonio \(udl.cat\)](http://udl.cat)

Herrera, M. & Merchán J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia. *Las luchas por la memoria*. Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Isacson, S. (1980). Gentilicios y desplazamientos de la población aborigen en el noroeste colombiano 1500 –1700. *Indiana*. 6, 209 – 224 DOI: <https://doi.org/10.18441/ind.v6i1.209-224>

Jaramillo de Carrión. (2008). Primera parte: nuevos museos para nuevos públicos. En Ministerio de cultura, Museo Nacional de Colombia y Red Nacional de Museos (Eds.), *Museos, Educación y Juventud*. (1 ed., pp. 8 - 13). CECA-ICOM.

Jaramillo, J. (1989). *Ensayos de historia social. La sociedad neogranadina*. Editorial Tercer Mundo editores.

Jedlowski, P. (2000). Capítulo IV: La sociología y la memoria colectiva. En A. Rosa y G. Bellel (Eds.),

Memoria colectiva e identidad nacional. (pp. 123 – 134). Universidad Autónoma Metropolitana.

Ley 397/7, agosto,1997. Diario Oficial. [D.O.]: 43102. (Colombia). Obtenido el 27 de octubre de 2021. [Ley](#)

[397 de 1997 - EVA - Función Pública \(funcionpublica.gov.co\)](#)

Loaiza, G. (2012). III Recortes de lo político: El pueblo en la republica de los ilustrados. En F. Ortega, Y.

Chicangana (Eds.), *Conceptos fundamentales de la cultura política de la Independencia*. (1 ed.,

pp. 221 - 257). Universidad Nacional de Colombia. University of Helsinki. The Research Project

Europe.

Lomné, G. (1993). Las ciudades en la Nueva Granada teatro y objeto de los conflictos de la memoria

política. *Anuario de Historia Social y de la Cultura*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Lynch, J. (2001). *América latina, entre colonia y nación*. Editorial Critica S. L.

McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson

educación.

Martínez, D. (2012). *La potencialidad didáctica de los juegos de rol para la enseñanza aprendizaje de las*

ciencias sociales. [Tesis, especialización]. Universidad de Almería.

Martínez, M. (2000). *Fundamentos de didáctica de las ciencias experimentales*. Universidad de Almería.

McSharry, G. & Jones, S. (2000). Role-play in science teaching and learning. *School Science Review*. 82

(298), 32, 72 – 82. [McSharry and Sam Jones | PDF \(scribd.com\)](#)

Mejía, G. (2000). *Años del cambio: historia urbana de Bogotá 1820 -1910*. Editorial Santa Fe de Bogotá.

Meneses, E. (s.f.). *Como enseñar la historia. Técnicas de apoyo para los profesores*. ITESO

Ministerio de Cultura. (2020). Patrimonio cultural inmueble.

<https://www.mincultura.gov.co/areas/patrimonio/patrimonio-cultural->

[inmueble/Paginas/default.aspx](#)

- Ministerio de Educación. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Revolución educativa Colombia aprende. (mineducacion.gov.co)
- Ministerio de Educación. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales.
- Mosquera S. (2002). Los procesos de manumisión en las provincias del Chocó. En C. Mosquera, M. Pardo & O. Hoffmann (Eds.), *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*. (1 ed., pp. 99 - 120). Universidad Nacional de Colombia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Institut de Recherche pour le Développement. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos. [Afrodescendientes en las Américas : trayectorias sociales e identitarias : 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia \(ird.fr\)](http://Afrodescendientes.en.las.Americas.trayectorias_sociales_e_identitarias_150_anos_de_la_abolicion_de_la_esclavitud_en.Colombia.ird.fr)
- Ocampo, J. (1984). El proceso político. En J. Jaramillo, (Ed.), *Manual de Historia de Colombia* (3 ed., 3 pp. 130 - 138). Procultura.
- Ocampo, J. (2009). *La independencia de Colombia*. Editorial Fica. ([PDF](#)) [Javier Ocampo López. La independencia de Colombia.PDF | Gabriela Becerra - Academia.edu](#)
- Olarte, T. (2015). *Curaduría Educativa. Propuesta de concienciación para los estudiantes de la Licenciatura Básica con Énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios por medio de la construcción de una triada entre maestro, artista e institución cultural*. [Tesis, Pregrado]. Universidad Minuto de Dios <https://hdl.handle.net/10656/4013>
- Oliva, H. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Revista semestral Realidad y Reflexión*. 16 (44), 29 – 47. ([PDF](#)) [La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario \(researchgate.net\)](#)
- Ortega, F. & Chicangana, Y. (2012). *Conceptos fundamentales de la cultura política de la Independencia*. Universidad Nacional de Colombia. University of Helsinki the Research Project Europe.

- Ortega, P., Merchán J. & Vélez G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*. (40), 59 – 70.
DOI:[10.17227/01212494.40pys59.70](https://doi.org/10.17227/01212494.40pys59.70)
- Palacios, M. (2002). *La clase más ruidosa y otros ensayos sobre política e historia*. Editorial Norma S. A.
- Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Revista de historia, geografía y cultura andina*. (53), 59 –71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371353685006>
- Parada, N. (2008). De lo sagrado a lo Arqueologizado Decolonizando el museo nacional de Colombia. *Clacso*. [De lo Sagrado a lo Arqueologizado \(clacso.org.ar\)](http://clacso.org.ar)
- Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockaham*. 11 (2), 149 – 160. <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.2343>
- Pino, K. & Tokumura, E. (2017). *Proyecto centro comunitario y de educación técnica restauración y obra nueva en la quinta del Rincón del Prado*. [Tesis, Pregrado]. Universidad Ricardo Palma. [Centro comunitario y de educación técnica restauración y obra nueva en la quinta del Rincón del Prado \(Barrios Altos –Lima\) \(urp.edu.pe\)](http://urp.edu.pe)
- Polo, C. (2018). Juegos de rol: Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia. *Cultura Educación y Sociedad*. 9 (3), 869 – 876. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.103>
- Prats, L. (1998). El concepto de patrimonio cultural. *Revista cuadernos de antropología social*. (11), 115 – 134 [prats.pdf \(weebly.com\)](http://weebly.com)
- Ramírez, M. (2000). *Las mujeres y la sociedad colonial de Santafé de Bogotá*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Ramon, A. (2017). Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia y la teoría para la arquitectura. *Arquitectura Ciudad y Entorno*. 12 (34), 271 – 282. [Barcelona a ... de ... \(semanticscholar.org\)](http://semanticscholar.org)

- Repetto, L. (2008). La educación patrimonial como alternativa para el futuro de los museos. En Ministerio de cultura, Museo Nacional de Colombia y Red Nacional de Museos (Eds.), *Museos, Educación y Juventud*. (1 ed., pp. 35 - 42). CECA-ICOM.
- Reyes, C. & González, L. (1996). La vida doméstica en las ciudades republicanas. En B. Castro (Ed.), *Historia de la vida cotidiana en Colombia*. (1 ed., pp. 205 - 240). Editorial Norma.
- Ríos, M. (2007). La casa santafereña, 1800 – 1830: en el camino hacia la intimidad, el confort y la domesticidad. *La casa santafereña, 1800 – 1830: en el camino hacia la intimidad, el confort y la domesticidad*. 1 – 69. Universidad Nacional de Colombia.
<https://www.redalyc.org/pdf/1271/127112570003.pdf>
- Rodríguez, L. & Fernández, J. (2018). La enseñanza de la historia en la formación del futuro arquitecto: revisiones desde los procesos cognitivos. *Trayectorias universitarias* 4 (7), 104 – 112. [La enseñanza de la Historia en la formación del futuro arquitecto: revisiones desde los procesos cognitivos \(unlp.edu.ar\)](https://www.unlp.edu.ar/enseñanza-de-la-historia-en-la-formacion-del-futuro-arquitecto-revisiones-desde-los-procesos-cognitivos)
- Román R. (2001). Memoria y contra memoria: el uso público de la historia en Cartagena. *Desorden en la plaza*. Instituto Distrital de Cultura.
- Rosa, A., Bellelli, & G. Bukhurst D. (2000). *Memoria colectiva e identidad nacional*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para la enseñanza y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Estrategias metodológicas para la enseñanza y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*. (40), 7 – 22. Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales.
- Saldarriaga, A. (2002). *La arquitectura como experiencia, espacio, cuerpo y sensibilidad*. Editorial Villegas Editores.
- Samper, J. (1982). *Derecho Público Interno de Colombia*. Editorial Temis S.C.A.

- Tamayo, M. (2004). Tipos de investigación. En M. Tamayo (Ed.), *El proceso de investigación científica*. (4 ed., pp. 43 - 63). Limusa.
- Thibaud, C. (2003). *Republica en armas: Los ejércitos bolivarianos en la guerra de Independencia de Colombia y Venezuela*. Editorial Planeta. Instituto Frances de Estudios Andinos.
- Tirado, A. (1995). *Aspectos sociales de las guerras civiles en Colombia*. Instituto Colombiano de cultura.
- Vanegas, I. (2013). *La revolución Neogranadina*. Editorial Plural.
- Vargas, J. (1990). *La sociedad de Santafé Colonial*. Universidad Nacional de Colombia. CINEP.
- Vargas, J., Gutiérrez, C. & Zambrano, F. (2007). *Historia de Bogotá. Siglo XIX*. Editorial Villegas editores.
- Villamizar, C. (2012). II Conceptos fundamentales de la cultura política: Patria y monarquía en el papel periódico 1791 – 1797. En F. Ortega, Y. Chicangana (Eds.), *Conceptos fundamentales de la cultura política de la independencia*. (1 ed., pp. 123 - 160). Universidad Nacional de Colombia. Universty of Helsinki The Research Project Europe.
- Weis, H. (1989). Problemática y metodología. En G. Riviére. (Ed.), *La Museología Curso de Museología / Textos y testimonios*. (1 ed., pp.51 - 64). AKAL. [La museología - George Henri Rivière - Google Libros](#)
- Zambrano, F. & Bernard, O. (1993). *Ciudad y territorio, el proceso de poblamiento en Colombia*. Academia de historia. Instituto Frances de Estudios Andinos.
- Zambrano, F. (1951). Usos y transformaciones de la Quinta de Bolívar. *Credencial Historia*. (99), 4 – 8 [Usos y transformaciones de la Quinta de Bolívar | La Red Cultural del Banco de la República \(banrepcultural.org\)](#)
- Zapata, M. (1967). La copla de los negros colombianos y su raigambre. *Revista Policía Nacional de Colombia*. 55 (124), 61- 66.
- Zapata, M. (1997). *La rebelión de los genes*. Editorial Altamir Ediciones.

Anexos

En este apartado encontrará los nombres de los archivos de nuestro proyecto:

- Matriz de análisis bibliográfico
- Juego de mesa *DINAMICAS SOCIOCULTURALES DE LA SANTAFE INDEPENDENTISTA*, (un manual de juego, 4 fichas de rol, 2 dados, 6 fichas, 15 tarjetas de acción y 15 de beneficio, 100 monedas de cartón).