

La Primera República (1808-1816):

Una propuesta de enseñanza de la historia por medio del

Aprendizaje Cooperativo

Autor

Jairo Andrés Tique Ramos

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento en Ciencias Sociales

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá D.C

2023

La Primera República (1808-1816):

**Una propuesta de enseñanza de la historia por medio del
Aprendizaje Cooperativo**

**Proyecto de grado presentado para obtener el título de Licenciado en Ciencias
Sociales.**

Asesor

Alejandro Mojica Villamil

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento en Ciencias Sociales

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá D.C

2023

Agradecimientos

Resulta difícil resumir las bondades de aquellos que apoyaron y se interesaron en la realización del presente proyecto investigativo. Comienzo por agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional como casa que me brindó la posibilidad de formarme y consolidar un proyecto de vida. También, agradezco al asesor de este proyecto investigativo, quien, con su ayuda, paciencia y orientación, contribuyó a la realización del proyecto; además, de sus consejos y motivación ante las distintas dificultades que implicó investigar y enseñar.

Un agradecimiento especial para mi madre por el apoyo incondicional y sacrificio, y a quien le debo todos los logros presentes y futuros. Agradezco a mis hermanos y demás familiares quienes son una razón de motivación. También, agradezco a mi pareja, por ser un gran apoyo emocional, por su atenta escucha y consejos.

Por último, agradezco a todas las personas interesadas durante el desarrollo y culminación del presente proceso investigativo: amigos y compañeros de carrera.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
I. MARCO HISTORIOGRÁFICO	3
1.1 De la ruptura española a las nuevas pretensiones de los criollos	3
1.1.1 Consolidación de una clase ilustrada.....	8
1.2 Las juntas de gobierno y el recrudecimiento de la división estatal	11
1.3 Conformación de los bandos políticos: Provincias Unidas de la Nueva Granada, Estado Libre de Cundinamarca y gobiernos realistas.	18
1.3.1 Majestad y soberanía	22
1.4 Construcción de la república y disputas políticas	27
1.4.1 Distintas perspectivas, un nuevo Estado.....	27
1.5 Pacificación o reconquista	37
1.6 “La Patria boba” que no fue boba.	40
II. MARCO METODOLOGICO	42
2.1 Debate sobre la enseñanza de la historia	42
2.2 Enseñanza de La “Patria Boba” o La Primera República	48
2.3 Constructivismo Social	52
2.4 Aprendizaje Cooperativo	56
2.4.1 Aprendizaje Cooperativo y Teoría Sociocultural de Vygotsky	59
2.4.2 Grupos cooperativos.....	61

2.4.3	Método rompecabezas o Jigsaw	63
2.5	Debate sobre las tecnologías en el ambiente educativo.....	67
2.5.1	Dispositivos móviles en el aula	71
2.6	Las TIC y la enseñanza de la historia	73
2.7	Caracterización: Institución Educativa Distrital Tomas Carrasquilla.....	76
III. REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA		
PRIMERA REPÚBLICA EN SU IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA-		
PEDAGÓGICA.....		
		93
3.1	Prueba diagnóstica.....	94
3.2	Alfabetización histórica en la enseñanza de Primera República	101
3.2.1	Competencias para pensar históricamente.....	105
3.3	Reflexiones y análisis de los resultados de la implementación didáctica	
pedagógica	111	
3.3.1	Fundamentación y resultados individuales.....	111
3.3.2	Resultados Cooperativos	120
3.4	Reflexiones sobre las actividades mediadas por contenidos digitales	125
CONCLUSIONES		128
BIBLIOGRAFÍA		132

INTRODUCCIÓN

Planteamiento problema

La Primera República comprende un periodo de la historia de Colombia crucial para el entendimiento del Estado moderno en nuestro país. Sin embargo, pese a su importancia queda reducido a su denominativo “Patria Boba”, título que entorpece el debate, oculta las propuestas intelectuales del periodo, además disminuye la enseñanza histórica de lo acontecido entre 1808 a 1816 a los antagonismos y desacuerdos de los actores políticos. Por este motivo, se resalta la necesidad de visibilizar y analizar los fundamentos que hicieron que la clase política de aquella época, pese a que no concordaran en la construcción de un gobierno autónomo e independiente de los españoles peninsulares, proyectaron diversas propuestas para consolidar el primer momento constituyente de la república.

De igual forma, se establece la necesidad de formular nuevas metodologías para la enseñanza de la historia en la educación media, que acerquen al estudiantado a una perspectiva de la producción histórica como un ejercicio activo, riguroso e investigativo. Por tal motivo, la innovación educativa en historia debe ir encaminada, tanto en conocer el debate reciente de los avances historiográficos, como en dinamizar la didáctica de la historia. Es en este puente entre la producción histórica y la formación del pensamiento crítico en el estudiantado que esta propuesta busca aportar en el debate actual de la enseñanza de la historia en Colombia.

Pregunta problema ¿Cómo proyectar una alternativa de enseñanza de la historia del periodo conocido como la Primera república (Patria boba), que promueva la investigación,

el pensamiento crítico y el uso de las TICs por medio del Aprendizaje Cooperativo en la Institución Educativa Distrital Tomas Carrasquilla de la ciudad de Bogotá?

Justificación

La presente propuesta investigativa y didáctica-pedagógica surge de las reflexiones en torno a la enseñanza de la historia de nuestro país en la educación media. Teniendo como propuesta el desarrollo de una alternativa por enseñar un periodo de la historia que resulta crucial para entender el surgimiento del Estado moderno en Colombia: la Primera República entre 1808-1816. Este periodo de la historia ha tenido una significación poco afortunada debido a su denominación de “Patria Boba”. Sin embargo, resulta pertinente resignificar el periodo en tanto a sus avances, discusiones y perspectivas aportan significativamente a entender conceptos como soberanía, centralismo, federalismo, constitucionalismo que van a estar presentes durante buena parte del siglo XIX republicano.

De igual forma, un segundo aspecto que resalta el presente proceso investigativo son las nuevas formas de enseñar historia en la educación media. Partiendo de este ideal, se halló en el Aprendizaje Cooperativo una forma dinámica de enseñar conceptos complejos de la producción historiográfica reciente; asimismo, el desarrollo tanto de habilidades propias del investigador como habilidades blandas (habilidades comunicativas, resolución de problemas, sociabilidad, empatía) son partes importantes en la promoción del trabajo colectivo.

Por último, para nadie es un secreto que las TIC están inmersas en los procesos educativos de los estudiantes dentro y fuera del aula. Por este motivo, el presente trabajo propone una forma de trabajar los conceptos históricos por medio de las TIC, en el sentido de acceso e interpretación de fuentes históricas en el aula. Es por medio de la plataforma

Symbaloo que el uso de las TIC (en especial dispositivos móviles) se convierten en una opción donde el docente puede plantear fuentes de información dinámicas como videos, imágenes, mapas, documentos históricos, entre otras.

Objetivo General

Proponer herramientas didáctico-pedagógicas a través de las TICs y el trabajo cooperativo para la enseñanza de la historia del periodo conocido como La Primera República en Colombia.

Objetivos específicos

- Identificar los procesos sociales, políticos, intelectuales y culturales que promovieron el desarrollo del periodo de la Primera República en Colombia entre 1808 y 1816.
- Proponer unidades didácticas que se fundamenten en el constructivismo y las posibilidades del Aprendizaje Cooperativo para una enseñanza de la historia crítica y propositiva
- Reflexionar sobre la relación entre la enseñanza de la historia, el uso de las TIC, el pensar histórica y críticamente el periodo conocido como la Primera República en los grados décimo de educación media de la institución Tomás Carrasquilla IED.

I. MARCO HISTORIOGRÁFICO

1.1 De la ruptura española a las nuevas pretensiones de los criollos

Resulta indispensable abordar la Primera República desde sus antecedentes que trastocaron la pérdida de autoridad de los territorios coloniales, específicamente en el Virreinato de la Nueva Granada durante la segunda mitad del siglo XVIII hasta la primera década del siglo XIX. En este sentido, los antecedentes de la primera configuración republicana, nos lleva a los fundamentos y expectativas que incidieron en la ruptura con la

metrópoli, los cuales comprenden aspectos externos e internos, que, tienen matices dentro de su configuración.

En este sentido, se relaciona las causas externas e internas como una síntesis entre la decadencia española en Europa por causa del desgaste por las contantes guerras en el siglo XVIII y, en la misma medida, la irrupción de los Bonaparte en el contexto de las guerras napoleónicas de inicios del siglo XIX abrió la puerta a un escenario inédito: la posibilidad de cambiar el escenario político en la Nueva Granada. Esto se debe en principio, por el fallecimiento sin herederos de Carlos II (1661-1700), lo que deja un vacío de poder y una inminente guerra de sucesión por el trono entre 1701-1715 teniendo como participes la casa Habsburgo y la casa de los Borbón (provenientes de Francia). El resultado de estas guerras se expresa en que la casa Borbón se imponga, pero con pérdidas en el oriente mediterráneo como las islas de Sicilia y Cerdeña, Nápoles, Milán y la actual Bélgica como compensación con los tratados de Utrecht (entre otros territorios que son cedidos a otras potencias).

Una vez posicionada la casa Borbón con Felipe V en el trono, y con el imperio español debilitado a consecuencias de las guerras, se comienza a ver viables y necesarias reformas que dieran mayor aprovechamiento de las posesiones de ultramar, como una forma eficiente para solventar las pérdidas y establecer un mejor recaudo, significando una transformación del Estado en varias de sus instituciones. Estos cambios se darían en unas reformas que incrementarían la hacienda y el fisco, ampliando la presencia de la corona en la relación con los vasallos a través de nuevas cargas tributarias. Estas transformaciones se vieron expresadas en el ámbito económico (enfocado a la ampliación comercio), en lo administrativo (asegurando que los gobiernos de los virreinos estén presentes mayoritariamente por europeos) y militarmente (asegurando las rutas comerciales dentro del mismo imperio).

Heraclio Bonilla (2000) plantea en su libro *Cómo España Gobernó y perdió el Mundo*, la forma como las colonias debían ser principalmente fuente de recursos fiscales:

“[...] la dominación política era indispensable para que la metrópoli se apropiara del excedente colonial a través de la imposición fiscal y del monopolio comercial. Por consiguiente, la organización del poder y del Estado era una cuestión capital para el funcionamiento adecuado de las relaciones coloniales de explotación” (p. 3).

Los esfuerzos por implementar reformas tuvieron como resultado, de forma favorable para el imperio, un aumento en los ingresos fiscales que fortalecerán la economía; no obstante, estas reformas serían una de las razones por las que surgirían los movimientos de insurrección principalmente en contra de las medidas económicas, administrativas y tributarias en la colonia en la colonia tardía. Por su parte, Renan Silva (2002) afirma que el papel de estas políticas, fruto del acenso del absolutismo a finales del siglo XVIII, no solo iba encaminado a darle unificación al reino de España peninsular y americana, sino que este también reconfiguraría el papel de las colonias dentro del mismo Estado. En este sentido, no es necesario ahondar todas las reformas, sino resaltar que estas imposiciones iban a generar un ambiente de inconformidad que daría paso al proceso de movilización de los criollos americanos a principios del siglo XIX.

A su vez, la monarquía intentaba mantener de forma directa, el poder absoluto dentro del imperio, donde todos entendieran la verticalidad del poder central: el del rey. Entonces, bajo la consigna de crear una sociedad que comprendiera el fundamento de la soberanía de los reyes -el poder absoluto y divino- y la subordinación que le deben los súbditos, se insta realizar un proyecto de una sociedad donde los súbditos tengan una ubicación que le corresponde, según su condición, raza, títulos y propiedades, lo cual de cierta manera haría

creer que todos estaban dentro de un proyecto, desigual y discriminatorio, pero bajo la idea de que todos se encontraban en un *proyecto civilizatorio* (Silva, 2002).

Por su parte, la autoridad monárquica siglos antes en la Nueva Granada estaba representada desde diferentes cargos: el Virrey, los responsables de las Audiencias, los delegados de la Casa de Contratación y el arzobispo de Santa Fe con todos sus representantes del clero en las ciudades y provincias. Ellos ejercían sus competencias en parte del territorio colonial, principalmente en regiones como los altiplanos orientales, en los valles de la Magdalena, en Antioquia y en las ciudades costeras con puerto, que comprendían las zonas más densamente pobladas, evidenciando así las complejidades geográficas que dificultaban la presencia de las instituciones del Estado en todo el virreinato.

Los cargos de poder político, de justicia y administrativos estaban marcados por el clientelismo y la corrupción. Al igual que con los administrativos, la iglesia estaba en sus altos cargos monopolizada, ya que pese a tener la mayoría de los párrocos de provincia encargados por criollos los altos mandos (arzobispos de Santa Fe, Cartagena, Popayán, Santa Marta más exactamente) estaban ocupados por españoles europeos llegados de la península por congregaciones religiosas o solicitudes personales (Palacios & Safford, 2002).

En el ámbito militar el porcentaje de criollos en cargos importantes es diferente. En la segunda mitad del siglo XVIII se incentivó la inclusión de cada vez más criollos como oficiales, ya que antes de 1780 solo un tercio de toda la milicia América era de origen criollo, además que los altos mandos estaban monopolizados. No obstante, para 1800 el número de milicianos criollos y españoles europeos eran casi por igual, dando paso a que el número de criollos se incrementara más en las filas reales (Palacios & Safford, 2002). En el comercio, por su parte, se podía evidenciar una predominancia de los españoles sobre los criollos,

quienes al final del siglo XVIII fueron tomando más protagonismo de las transacciones de mercancía, agudizándose más en el periodo entre guerras donde el atlántico estaba bloqueado por Reino Unido y dio paso al comercio ilegal con las islas del caribe.

Como se observa el papel de los criollos dentro del sistema colonial era reducido si se compara con el de los españoles llegados a la Nueva Granada. Sin embargo, donde se evidencia más esta desigualdad de condiciones es en el escenario de la política. La exclusión política hacia los criollos y nativos era absoluta, esto lo hacían con el fin de resguardar la autoridad dentro de las colonias americanas, restringiendo los altos cargos del Estado español en América en manos de los españoles nacidos en la península.

En los cargos de las instituciones del virreinato los rubros eran apenas diferentes. La justificación administrativa para sustentar por qué los criollos no podían obtener estos cargos consistió en afirmar que era importante que los funcionarios de la corona no ejercieran en su lugar de nacimiento, supuestamente porque habría más propensión a la corrupción. Más aún, había una desconfianza ante los criollos en comparación con los nacidos en Europa, hasta el punto de que el ochenta por cien de los grandes cargos no era ocupado por los criollos, y por lo cual, las máximas autoridades como era el virrey y los oidores tenían que ser europeos en una cadena de escalones que dejaba los puestos menos importantes a los nacidos en América. (Palacios & Safford, 2002).

Aunque muchos de los funcionarios -oidores, por ejemplo- terminaban vinculados con la aristocracia local por medio del matrimonio, no cambiaba el desbalance en la representatividad a los intereses de los criollos, pero no era una representatividad directa. Aunque, es importante aclarar, que existía excepciones donde criollos desempeñaban cargos importantes para los virreinos, pero no era la regla, para los criollos el acenso en los cargos

administrativos eran escasas. Entonces, es notable que los criollos tenían dos formas de poder acceder a los cargos públicos, por el estudio de derecho o por las conexiones familiares o políticas que tenían.

Este contexto de desigualdades, exclusión y arbitrariedad provocó que se desataran críticas al orden monárquico, no solo desde individuos particulares sino también en la escala colectiva, como ocurrió en la insurrección de los Comuneros iniciada en la provincia del Socorro en 1781. A finales del siglo XVIII se agudizó la diferencia entre la clase criolla y los peninsulares. Esto trajo como consecuencia que los españoles fueran percibidos como una clase arrogante antes de la época independentista, cuya intención de excluir a los americanos de los cargos administrativos -exceptuando las formas más básicas de representatividad como son los resguardos- hacía que se intensificara el rechazo, siendo esta exclusión una consecuencia a nivel administrativo. Claramente existía una crisis de autoridad en los años anteriores de los sucesos independentistas, pero esto no significaba que en las colonias se quisiera cambiar de gobierno, de hecho, sería difícil suplantarlo o construir un Estado de forma inmediata desde cero, mucho menos si se buscaba el autogobierno e instituir otros fundamentos de la soberanía y el Estado.

1.1.1 Consolidación de una clase ilustrada

Ahora bien, en la segunda mitad del siglo XVIII cobran importancia en las provincias de la Nueva Granada las conexiones que se formaban gracias a los colegios, sobre todo y como epicentro los de Santa Fe, con las universidades y colegios jesuitas (antes de 1767) y agustinos, quienes “[...] se desplazaron, desde las distintas ciudades y provincias, los hijos de burócratas, comerciantes, mineros y terratenientes, creando en ellos verdaderas redes de camarillas, amistades y lazos de compadrazgos, las cuales repercutieron profundamente en

la vida política neogranadina a través de un sistema de favoritismos, privilegios e influencias” (Rojas, 2020, p. 8).

Para los criollos que tenían un estatus relativamente mejor que la mayoría del pueblo de las ciudades, era más fácil acceder a la educación superior. No obstante, en años posteriores a 1770 se dio un aumento en la demanda en los estudios en derecho -esto apoyado por las mismas reformas borbónicas-. Por lo cual, para el año 1782 hubo tres veces más estudiantes de derecho, dejando de lado estudios en teología o artes, lo que trajo como resultado fue una población letrada que aspiraba a desempeñarse en cargos públicos dentro del virreinato, en especial en Santafé. Esto provocó un efecto a largo plazo importante, ya que formaría una elite criolla ilustrada que juzgaría por qué hay personas menos preparadas en cargos administrativos, como sería el caso de los europeos que no contaban con la misma formación.

Entendiendo el papel importante que tenían los colegios y universidades como punto de encuentro de las elites locales y también de otras provincias, no es erróneo hablar de redes que serían relevantes a la hora de coordinar un movimiento independentista; igualmente, es relevante el sustento ideológico y político que se necesita para organizar nuevos gobiernos sustentados por las ideas republicanas que estaban en boga en Europa y los Estados Unidos.

Ahora bien, el proceso de ilustración en la Nueva Granada estaba impulsada por el mismo virreinato, esto en un sentido de progreso enfocando al estudio de la naturaleza y al aprovechamiento de los potenciales recursos que suponían que contaba el extenso territorio neogranadino, donde resaltaría los esfuerzos científicos de José Celestino Mutis, llegado a Santafé en el año de 1761. Este impulso científico trajo a finales del siglo XVIII divisiones sobre cómo y cuáles contenidos se debían impartir en la secundaria materias como filosofía

o estudios de la naturaleza, es decir, había quienes enseñaban bajo un enfoque próximo a los ideales escolásticos y otros que impartían bajo la nueva ciencia natural (Palacios & Safford, 2002). No obstante, terminada la guerra de independencia, se culpaba al ya decaído régimen monárquico de sumir en el atraso intelectual a las excolonias, pero hay que tener en cuenta que desde el mismo virreinato se impulsaron incursiones científicas, de hecho, varios de los virreyes eran simpatizantes de las ideas ilustradas. (Palacios & Safford, 2002).

Entonces, a partir de las incursiones de Mutis, surgió una elite criolla simpatizante con la investigación y las ideas ilustradas (más que todo la ciencia natural), quienes desde la década de 1780 propondrían establecer las implicaciones prácticas de estas ciencias. Teniendo como resultado una percepción más amplia del territorio, es decir, la formación de un sentimiento “patriótico” que resaltaba el potencial que tenía la Nueva Granda para el crecimiento económico, este factor lo denomina Palacios y Safford (2002) como un *patriotismo científico y económico*. Es más, a grandes rasgos, es menester aclarar que este pensamiento ilustrado se puede definir, en palabras de Javier Ocampo López (2009) como:

“[...] se entiende como aquel movimiento intelectual del siglo XVIII que pretendió dominar con la razón un conjunto de problemas del hombre en el mundo, y en especial, su lucha por la libertad, el progreso y la igualdad; y en la misma forma el cambio hacia el pensamiento racionalista, naturalista y experimental. La Ilustración consolidó la doctrina política del liberalismo individualista, con sus ideas de libertad y progreso; y el utilitarismo, son sus planteamientos sobre la filosofía del bienestar para las mayorías; y la democracia, con sus ideas de soberanía popular y del gobierno del pueblo.” (pág. 17)

A la par de este afloramiento del estudio científico de la naturaleza, también se dio una proliferación de las ideas políticas a raíz de la ilustración, por lo cual se encuentra una

estrecha relación entre quienes desarrollaban las investigaciones por el territorio y quienes reconocían y estaban al tanto de las ideas políticas que se estaban implementando en Norteamérica y Francia - que más adelante se abordará y cuya materialización se dio en las constituciones-. Bajo este marco intelectual de conocimientos experimentales, de noticias e influencias externas y un contexto discriminatorio contra los criollos, es que se empezaron a crear sociedades dentro de las cuales se discutían temas relacionados con el crecimiento económico y las ideas políticas, cuestión que también en época del grito de independencia relució, ya que las acciones ocurridas en el 10 de julio se pueden tomar como un hecho premeditado y planeado por esta clase de reuniones clandestinas.

De manera que el proceso de ilustración de la Nueva Granada marca un cambio cultural sustancial en el virreinato -sobre todo en la clase criolla-, ya que posterior a la segunda mitad del siglo XVIII, en Europa en general se vislumbra una época de cambios ligados a la corriente de la ilustración, cuyas monarquías van a tener que adaptarse a los vientos de cambios que venían con fuerza, especialmente en Francia e Inglaterra, rivales directos de la corona española.

1.2 Las juntas de gobierno y el recrudescimiento de la división estatal

El panorama a finales del siglo XVIII parecía demostrar la incapacidad de la corona de pensar en mejorar las condiciones de los criollos, sobre todo de aquellos que buscaban ocupar algún cargo dentro del mismo estado virreinal y tenían, dentro de lo posible, una mejor condición económica. Además, suponían que después de la rebelión de los comuneros las cosas podrían seguir su curso y que los tiempos de rebelión no volverían a aparecer por el terror que sembraron en las gentes insurrectas. No obstante, las ideas que habían llegado, la ilustración y el proyecto científico de varios letrados como Mutis, promovieron el fomento

de proyectos económicos -empresas de “fomento”- y comerciales como la formación de Consulados de Comercio y la creación del primer periódico llamado *Papel Periódico de la Ciudad de Santafé de Bogotá*.

Pasada la crisis de los años 1794 -el revuelo por la aparición de pasquines deslegitimando al gobierno virreinal, el surgimiento de la propuesta de independencia total y la promulgación de los *Derechos del Hombre y del ciudadano*-, las condiciones no mejorarían para la corona al despuntar el siglo XIX. Para el año de 1804 España entraría en guerra nuevamente con Inglaterra, debido a la alianza con la Francia de Napoleón Bonaparte, y tras las pérdidas de las batallas de San Vicente y de Trafalgar (Melo, 2017) los españoles pierden el control de las rutas marítimas del caribe, evidenciando así la decadencia del imperio español frente a otras potencias imperiales.

Posteriormente, el regente francés dispone a su hermano José Bonaparte como poseedor de la corona española, cuestión que despertó un rechazo por parte de los españoles en la península y los americanos en su mayoría. En consecuencia, adeptos del recién abdicado Rey Fernando VII, instauraron unas juntas locales que servirían como gobierno y que actuarían en nombre del rey, quien para ese entonces se encontraba preso.

No obstante, no todos los españoles estaban en contra de la ocupación francesa de la metrópoli y la entronización de los Bonaparte, ya que ilustrados como Francisco Antonio Zea e Ignacio de Tejada estarían de acuerdo con las condiciones que trae tener un gobierno francés, principalmente, por la propuesta de constitución redactada por los franceses y que involucraba un pacto entre el rey (José I) y el pueblo tanto peninsular como americano, propuesta conocida como *El Estatuto de Bayona*. Ahora bien, esto formó una división en el poder de España, quienes por un lado promulgaban el mandato de Juntas de Gobierno en

nombre de Fernando VII, y quienes estaban a favor de José Bonaparte. Pronto estas juntas locales en España serían un ejemplo para los americanos.

No obstante, al determinar quiénes serían los representantes ante la Junta Central, se visualizaba una desigualdad en la cantidad de los criollos frente a los españoles, ya que para la Nueva Granada solo una persona sería quien representara el virreinato, como bien se estipula en el *decreto del 22 de enero de 1809* que instauraba la Junta Central. Luis Navarro García (2013) realiza un análisis pertinente sobre las consecuencias de esta nueva representación, donde se enfoca en dos aspectos principales:

“De un lado, por primera vez se reconocía personalidad política a unas sociedades trasatlánticas y transpacíficas que hasta ese momento habían carecido de ella. Del otro, de inmediato, por los mismos términos de la orden, se echaba de ver que la pretendida equiparación política de los territorios no significaba igualdad real entre ellos y entre sus habitantes.” (p. 2)

Abordando esta primera característica es de resaltar la importancia del decreto, ya que las colonias ultramarinas no serían comprendidas como una parte subyugada en su totalidad a la corona (en este caso a su representación), sino como parte importante dentro del sistema político que intentaba de representar los intereses del rey preso. En este sentido, no es equivoco afirmar que más que el apoyo político que representaba tener a todos los dominios unidos, lo que pudo ayudar a esto fue las contribuciones económicas que significaba contar con las excolonias ahora llamadas provincias.

Además, resulta interesante dimensionar la necesidad política que implicó tener mayor representación dentro del Estado español, independientemente del regente en el trono

(Fernando VII o José I), tanto así que una vez instaurada la corona de José I en Bayona consideraron que era fundamental para la legitimidad de la transformación del reinado que los pueblos ultramarinos contaran con representación. En la asamblea de Bayona instaurada el 19 de mayo de 1808, se escogió como representación de los americanos a seis personas nacientes en este continente para que se instalarán en la asamblea de notables (Diputación General de españoles). Uno de estos, el neogranadino Francisco Antonio Zea, insistía en la importancia de eliminar el recelo de las personas americanas dentro de la corona (García, 2013).

Posteriormente, en la redacción de la constitución de Bayona se insistía en una eliminación del nombre colonias a los dominios americanos y asiáticos, quedando bajo el mismo termino todos los territorios. Por otro lado, también las intenciones de Napoleón en las colonias estaban encaminadas a concederles la independencia total, sin más a cambio que la cooperación comercial entre los franceses y los americanos. Efectivamente, estos planteamientos tenían en su fondo trastocar el orden monárquico español, bajo consignas como una nueva representación, mayores libertades y superación de la monarquía por un nuevo pacto político. Estas consignas no fueron bien recibidas, por los americanos, por el contrario, avivó el sentimiento de preservar la corona y repudio hacia el imperialismo francés. (López, 1989).

Pese a la oportunidad de representación que surgía para los americanos en la organización de la Junta Central, para los criollos ilustrados seguía siendo un despropósito que no se les garantiza una igualdad de condiciones para aspirar a cargos de gobierno. El documento que reflejaba de mejor manera los sentires políticos de los criollos ante la corona fue escrito el 20 de noviembre de 1809 bajo el título de *Memorial de Agravios* escrito por

Camilo Torres Tenorio con destino a la Junta Central de España. Este documento preveía, entre otras cosas, una futura separación a menos que se solventaran los abusos contra los criollos, en otras palabras, este documento plasmaría los sentires de los criollos, en ambivalencia entre ser fieles a una majestad o conseguir cada vez más representatividad política.

El documento escrito por el Dr. Camilo de Torres estableció unas bases fundamentales para pensar la transformación de la comunidad política, cuyos fundamentos políticos y filosóficos no serían difundidos sino hasta 1832. Esto involucra demás demandas que promulgaban una igualdad entre los españoles peninsulares y españoles americanos. Esta nueva orientación la recalca de la siguiente manera Jorge Orlando Melo en su libro *historia mínima de Colombia*: “Al plantear la representación del reino sobre bases de igualdad entre españoles y americanos, y al amenazar con la independencia si eso no se lograba, iba muchos más allá de las reivindicaciones fiscales de los comuneros.” (Melo, 2017, p. 95)

El memorial de agravios, pese a la importancia y las reivindicaciones que portaba no llegó a España. Pero era claro que recalca el deseo por un cambio estructural en el reino con unos ideales más cercanos a un pacto entre el rey y los ciudadanos en vez de una monarquía déspota. A propósito, el historiador Melo (2017) resalta que “En vez de una monarquía absoluta formada por reinos iguales y limitada por la obligación del rey de buscar el bien común y la justicia, planteaba como ideal una monarquía constitucional basada en la soberanía popular y en un pacto social cercano al contrato social” (p. 95)

Posteriormente, en enero de 1810, la Junta Central en España se vio arrinconada cada vez más por parte de las fuerzas de José I, llevando a que se trasladara a Cádiz en vez de Sevilla. Se instaló un Consejo de Regencia el primero de febrero de 1810, con el fin de poder

gobernar en nombre del rey, y también se instalaron varios delegados en los virreinos que tendrían la función de formar una junta en América. No obstante, por parte de los neogranadinos se impuso una Junta autónoma, como fue el caso de Cartagena cuyo cabildo se sobrepuso frente a los delegados de la corona -o la representación de esta en Cádiz- en la gobernación a mediados de 1810. Estas disputas entre autoridades, el Consejo de Regencia (conformado por las juntas y las autoridades españolas en América) y las Juntas autónomas (inicialmente conformadas por los criollos y después con la participación de la regencia territorial), desató un caos de gobernanza que propició que se instalarán de forma generalizada juntas de gobierno conformadas por criollos letrados en cada provincia del territorio.

En concordancia con lo anterior, los aportes de Gonzalo España (2013) citando a Armando Martínez Garnica son acertados si se quiere delimitar las dinámicas en esta etapa inicial de la *Primera República* o, también llamada “*Patria Boba*”, ya que establece tres ejes de acción política en la conformación de las Juntas de gobierno:

En primer lugar, la creación de juntas de gobierno se gestaba según las capitales de cada provincia y se datan entre el 10 de julio y septiembre de 1810, como ocurrió en Santafé, Tunja y Pamplona. Una segunda acción sería la creación de ocho juntas que anteriormente estaban subordinadas a otras provincias entre ellas Neiva, Tunja, Santa Marta, Quibdó, Pore, entre otras; este proceso se desarrolló contemporáneamente con el anterior. Una tercera consistía en la proclamación de villas a los anteriores pueblos de indios, creando así 23 nuevos gobiernos autónomos, como los fundados en el Cabildo de Mesa, el Cabildo de Zipaquirá, Cabildo de Ubaté, en otros; a saber que este proceso fue una medida jurídica hecha por la Junta Suprema de Santafé mediante *el decreto de 6 de septiembre de 1810*. Estos tres

procesos describen la dispersión y atomización político-administrativa que sufrían los neogranadinos ante la crisis peninsular por el vacío del trono de Fernando VII.

Para ampliar el primer eje, las autoridades españolas encabezadas por el virrey Antonio José Amar y Borbón y los oidores, debían impedir que se proclamara una junta autónoma de gobierno en Santafé -como era el caso de Socorro días antes-; sin embargo, ya había planes para establecer una junta por parte de Camilo Torres, José Acebedo, entre otros. En esta intención fue crucial el apoyo de Antonio Villavicencio. El plan era sencillo, aunque había muchos factores que debían confluír aquel 20 de Julio 1810, día en el que se armaría una revuelta por las reacciones despectivas de Llorente hacia los americanos por pedirle una base de florero. Esa misma noche, y habiendo cedido por la presión del pueblo neogranadino, el virrey decidió formar una junta en Santa Fe, siendo él la máxima autoridad y estando en nombre del rey Fernando VII. Esta subordinación al rey era común dentro de las autoridades territoriales, es decir, no había un pensamiento generalizado de independencia, sino más bien un deseo de gobernar mientras se reestablecía el orden Borbón en España.

El colombiano David Bushnell (1996) sostiene que tener estas divisiones de ideas y dispersión territorial (en las provincias y en sus enfoques sobre cuál sería la mejor forma de gobierno) iban a dificultar que se estableciera un poder unificado en una junta en la Nueva Granada, aspecto que reforzaría las ya complejas dificultades de comunicación en un territorio con pocos caminos y obstáculos naturales. Estas distancias geográficas, pero también diferencias regionales, económicas, incluso culturales, crearían distancias entre unas provincias con otras, lo que provocó que cada una de ellas buscará crear su propia junta. Lo anterior se ejemplifica en el conflicto entre la ciudad de Cartagena y la ciudad de Mompox

en 1811, en un conflicto por la intención de esta segunda ciudad de poderse representar a si misma.

1.3 Conformación de los bandos políticos: Provincias Unidas de la Nueva

Granada, Estado Libre de Cundinamarca y gobiernos realistas.

El reto de los criollos -sobre todo los miembros de las juntas- después de 1810 se trazó en cómo y bajo qué modelo se gobernaría, ya que no existía una unión para poder tener un sentimiento o un conocimiento total de la Nueva Granada para poder darle un giro que los diferenciara de la estructura anterior. Es decir, no existía una orientación en conjunto para poder establecer una gobernabilidad que sustituyera la presencia monárquica. Como resultado, las distintas provincias empezaron a confrontarse y distanciarse por una suma de circunstancias de las cuales no basta con resumirlas en recelos o en pleitos sin base política.

Entonces, en La Nueva Granada había una comunidad política que era diversa, ya que se podría comprender tres posturas en torno a cambiar o mantener un orden político: por un lado, están las Juntas autónomas que se pueden denominar como *patriotas* y que reúne a, no de forma exclusiva, a los criollos hijos de españoles, quienes a su vez eran de procedencia aristocrática o también dueños de latifundios, propietarios de minas, mercaderes o intelectuales y profesionales. Por otro lado, los *realistas* partidarios del orden colonial y su estructura, claramente en este sector se encontraban los españoles y los notables que desempeñaban cargos administrativos; de hecho, McFarline (2012) los describe de la siguiente manera:

“Santa Marta, por ejemplo, era una preocupación constante para los líderes de la independiente Cartagena y más tarde actuó como base para la reconquista realista desde el exterior. Mientras tanto, Popayán y Pasto fluctuaron entre el control patriota y el realista,

llevando la guerra civil y la desestabilización al sur del país, amenazando a las provincias patrióticas vecinas, y disminuyendo más las posibilidades de creación de un Estado unificado en la Nueva Granada.” (p. 136).

Por último, se encuentran aquellos pueblos que se alejaban de estas dos posturas al establecer una independencia total del reino español, como bien puede ser el caso de Mompox que no reconoció en el acta del 6 de agosto de 1810 la figura de Fernando VII como rey.

No obstante, sin una forma de poder heredada ¿bajo qué poder podrían estar las juntas de gobierno? Como precedente tenemos los acontecimientos que conforman un pilar dentro de la historia patria del país, me refiero a la tarde del 10 de julio de 1810, cuya importancia radica en el levantamiento e insurrección ante el maltrato español, más allá del descontento inicial con las palabras de Francisco Llorente, lo que realmente ocupaba a los criollos era la conformación de una junta por medio de un cabildo abierto, bajo esta necesidad la Junta Suprema de Santafé asumió la centralidad. Ya para el 29 de julio, se establece la intención de construir una asamblea constituyente y legislativa para la Nueva Granada, dicho de otra forma, el poder central de Santafé no implicaba una supremacía que se sobrepone a las demás regiones, sino que, por medio de un sistema federativo, la representación del territorio quedase en esta ciudad sin perder la libertad de las provincias. Sin embargo, esto no significó que se conseguiría la unicidad del territorio, ya que, en el momento, no existía un consenso general en todo el territorio sobre cuál camino sería el más indicado para el autogobierno que se estaba proponiendo en las juntas. Por ejemplo, Cartagena tenía la propuesta de establecer una asamblea general en la ciudad de Medellín, descentralizando el poder habitual que había tenido Bogotá en orden monárquico (Chust y Frasquet, 2012).

Ahora bien, el panorama se consolida dos perspectivas de gobierno que comprendería las principales ciudades de la Nueva Granada: Bogotá, por una parte, Bogotá intentó unir a las provincias y juntas de gobierno por medio de congresos para llegar a acuerdos (como el Congreso General del Reino), lo cual no dio resultado y no se logró establecer una línea para el devenir de la Nueva Granada. Por su parte Cartagena, inició procesos para poder establecer su independencia, aunque tuvieron unas complicaciones, debido a un golpe Estado, siendo las constantes rivalidades de dos facciones (autonomistas y radicales) las que luchan por el poder en esta ciudad. Pese a esto, esta provincia se declara como una de las primeras en independizarse el 11 de noviembre 1811 Esta rivalidad entre Cartagena y Bogotá iba a marcar la fragilidad de la incipiente propuesta de independencia, como lo establece Gómez Hoyos citado por Armando Garnica (1998):

“La Junta Superior de Cartagena dió los primeros campanazos de la división que haría imposible un gobierno nacional eficaz. Por la importancia económica, social y militar de aquella plaza, miró con ojos de envidia a la Junta Suprema de Santafé y no se resignó a soportar la superioridad de la capital...No sobra observar que también el regentismo de Cartagena, abierta o veladamente, inspira esta actitud” (p.11)

Pese a estas diferencias entre las regiones y ciudades importantes, en los meses de febrero y marzo de 1811 se fueron instalando juntas de gobierno con el propósito de constituirse como territorio semindependiente. Por ejemplo, este periodo fue crucial para la ciudad de Santafé, ya que creó una asamblea constituyente, donde se crearía el Estado Libre de Cundinamarca el 4 de abril, este tendría una constitución de corte norteamericano, pero como en la primera acta asamblearia, se resaltaré la fidelidad al rey Fernando VII como

regente del Estado y como vicepresidente estaría al mando Jorge Tadeo Lozano, quien ayudó a la creación de la asamblea.

Bogotá, tenía una apuesta que tenía su principal influencia en la apuesta norteamericana, en cuyo argumento primaba la idea de romper la tradición del estado hispánico por otra propuesta de organización administrativa y política más cercana a la vanguardia del momento. De hecho, en búsqueda de romper esas tradiciones con el antiguo régimen se le cambió el nombre que llevaba la capital, pues durante la colonia la ciudad se llamaba Santafé y pasó a ser nombrada Santa fe de Bogotá, hasta pasar a llamarse solo Bogotá. El Estado Libre de Cundinamarca sería una de las partes en este conflicto que involucraría a casi todo el territorio de la actual Colombia; inicialmente este Estado tendría como presidente al criollo Jorge Tadeo Lozano, pero luego llegaría al poder Antonio Nariño con una perspectiva diferente de cómo debería ser el nuevo Estado.

Posteriormente, Antonio Nariño por su ideas precursoras y su reconocimiento en la capital, se convierte en presidente en un momento del debate político cuando se empieza a develar las debilidades que tiene el manejo del poder en el territorio, declarando que el sistema federal (el cual proponía Tadeo Lozano) no era compatible en las actuales condiciones, por lo cual propone la necesidad de tener un Estado más centralizado.

Por otro lado, las disputas entre los relistas y los patriotas eran evidentes, ya que este deseo independentista no era igual de aceptado en todas las regiones; por ejemplo, tenemos una ciudad predominantemente realista como lo fueron Santa Marta y Pasto, siendo esta última una ciudad alejada de la capital y cuyas ideas de independencia habían proliferado poco, teniendo en cuenta que también estaban en una sociedad pastusa altamente conservadora. Era entonces difícil para Nariño poder establecer un gobierno centralizado, ya

que no tenía los medios para que las demás provincias unidas aceptaran sus ideas de centralizar el poder. Con el fin lograr el objetivo de centralización, Nariño instigó formas de derrocar el poder de las autoridades locales en varias de las regiones, que por reacción desencadenaron una guerra civil en el año de 1812 y que continuó hasta 1814.

Por otro lado, no fue sino hasta finales del año 1811, que se pudo establecer un gobierno unificado de las ciudades que no estaban de acuerdo del gobierno central en Santafé: con el nombre de Provincias Unidas de la Nueva Granada: Cartagena, Tunja, Antioquia, Pamplona, entre otras. Cuyo primer presidente sería Camilo Torres, bajo la consigna de establecer una nación con principios basados en la autonomía de las provincias que proporcionaría un régimen federal.

Entonces, las excolonias o ex provincias estaban proclamando formalmente su independencia, entre ellas Venezuela (con un proceso que va a tener incidencia en La Primera República hacia 1813), lo cual no sería diferente para la Nueva Granada, solo que este proceso, como hemos visto por culpa de las divisiones internas, se fue gestando de forma gradual; es decir, las relaciones se rompían con España en fechas diferentes, por ejemplo, Cartagena rompió relaciones con el reino en noviembre de 1811, en cambio Cundinamarca lo hizo a mediados de 1813.

1.3.1 Majestad y soberanía

El presente apartado busca establecer un hilo conductor entre los hechos desde la crisis de representatividad hasta el choque entre Majestad y Soberanía; con este fin se tendrá como base los aportes de Calderón y Thibaud (2010). Ahora bien, una vez abarcado el acontecimiento de forma descriptiva y contextual, es menester establecer unas reflexiones que abren el panorama en torno a cómo se gestó una transición de una Majestad manifestada

bajo el poder de Fernando VII a una soberanía, que, si bien es pronto para determinarla como moderna, se acerca bastante en ciertas características a una soberanía recaída en el pueblo, a una *potestas* que involucra un cambio del *derecho natural* al *derecho positivo*.

Para comenzar, es necesario entender la majestad como una entidad que requiere dignificación y reconocimiento constante, no tanto como una institución que se transforma, en cambio esta se reafirma y se materializa por medio de una lealtad en el estado español y sus vasallos. Podríamos hacer el símil de esta reafirmación en la figura del monarca como ente supremo de las instituciones, sin embargo, esta reafirmación en la mirada clásica de majestad recaería en la justificación divina. En otras palabras, la forma de asegurar una lealtad sería, a modo de ejemplo, la representación religiosa en cualquier afectación que se hiciese al rey, ya que no solo se afecta sino al poder de rey en la tierra.

De igual forma, el termino majestad tiene como fundamento en que sus partes componen y se derivan de un superior en este caso la corona, y sus diferencias que componen el Estado solo nutren el mismo sistema, lo cual rige un culto a un poder totalizante; en otras palabras, tanto los subordinados como los superiores constituyen al gran aparato, lo cual solo justifica un Estado y su forma *natural*. Bien lo refleja Joaquín de Finestrada citado por Calderón y Thibaud (2010):

“Unos son sumamente ricos —afirma Finestrada—, otros no gozan de igual comodidad; éstos logran un honroso patrimonio, aquéllos una buena parte de abundancia; acá se descubre una mediana decencia, allá una lastimosa mendicidad, y todos juntos, sin embargo, de representar varios papeles en este palacio de la naturaleza [...] no dejan de contribuir a la conservación universal y particular de la naturaleza humana [...] ¿Esta variedad será motivo para condenar de tirana y cruel a la naturaleza?” (p. 45).

Esto claramente sirvió para mermar la atomización política en la cual se encontraban las Leyes de Castilla, y posteriormente en las Leyes de las Indias, dándole sustento a una sociedad unida que duraría más que el periodo de gobierno de cualquier monarca, es decir que la personificación (en este caso: Fernando VII) no sobrepasa el peso de la monarquía como tal.

Bajo esta unicidad hay que añadir que la Majestad como término involucra unas características legales (materializadas tanto en las Leyes de Castilla como en las Leyes de las Indias) que sirven para condensar la monarquía como sistema imperante en territorios tan lejanos como fueron las colonias de ultramar. A la figura de *persona natural* se incorpora dos tipos de personalidad. A la figura de *persona natural* se incorpora dos tipos de personalidad de sus regentes -no solo una monarquía sino la iglesia-: En primer lugar, la personalidad *privada* del individuo establece que este es susceptible a cometer actos que vayan en contra de la moral general; por otro lado, la personalidad *publica* en cambio es la personificación de la universalidad del Estado, es decir, la representación cristiana de un mandato.

Ahora bien, es en esta misma necesidad de unificación es que la particularidad religiosa cobra importancia, ya que la cristiandad sirvió como base moral dentro de todo el imperio. Esto quiere decir que los principios cristianos tienen su presencia en un nivel macro al establecer como públicos los intereses morales del dogma cristiano y la negativa de separar lo terrenal de lo espiritual, y a nivel micro como la presencia moral en la consciencia de los individuos. Esta característica religiosa y cristiana, es importante para las justificaciones del dominio de las gentes, los territorios y legitimadoras del orden. En otras palabras, la legitimidad del imperio español, se soportaba por la idea de salvar vidas, guiarlos por el

camino que dicta la religión y que consolidarían la civilización hasta el punto de que la llegada de las tropas de Pablo Morillo en 1814, se enuncie que su arribo iba en defensa de la religión, el orden y la civilización, por lo tanto ellos denominaban esta empresa militar como *reconquista o pacificación*.

En concordancia con lo anterior, la fidelidad que proporciona esta estrecha relación no deja paso a que se presenten siquiera movimientos o pensamientos contestatarios de magnitud tal que ponga en peligro la corona (como bien fue la nombrada crisis de 1795 o la Rebelión de los Comuneros). Debido a que la sumisión y obediencia que se le brinda al rey -y todo el aparato eclesiástico y administrativo- es una obediencia a los designios de Dios; así, el aparato mismo se blinda ante las posibles críticas, ya que si el pueblo sufre es una voluntad divina y si no es un premio que viene desde el cielo, entonces la rebelión significaría un atentado a las estructuras mismas del Estado, pero principalmente sobre todo a Dios.

Ahora bien, pese a estas tradiciones ligadas al derecho divino y al control de la iglesia, el proceso independentista eventualmente adquiere sus propios fundamentos que le dan legitimidad. De hecho, en este proceso de independencia o de atomización después mediados de 1810, se entiende la soberanía más clara o allegada a lo que podríamos pensar de una soberanía moderna, en cuanto a la paulatina trasmutación de la autoridad hacia el pueblo. Resaltando el dificultoso papel que tiene para los nuevos gobiernos el conservar la soberanía (que se podría decir que en el sentido monárquico está en crisis), preservar el orden de una sociedad dividida y salvaguardar la lealtad no solo de las personas del común sino de las milicias que protegen las fronteras con otros pueblos. En consecuencia, se da un cambio importante, ya que las autoridades territoriales irán adoptando el derecho *positivo* sobre el *natural*, en otras palabras, se pasa a un derecho que signifique un nuevo fundamento jurídico

y moral para establecer control al pueblo y la preservación de la autoridad a través de la representación cuyo poder y límites estén consignadas en las leyes. Bajo esta perspectiva es que nacen las juntas, un poder autodeterminado por aquellos hombres capaces de representar una soberanía y adoptar una constitución lo suficientemente sólida para no trasmutar en la tiranía, ya que este acto es, como lo decía Antonio Nariño, *ley de la necesidad*. (Calderón & Thibaud, 2010)

En consecuencia, y pese al existente proyecto de establecer una unión de las instituciones en nombre de rey -también por medio de la promesa de tener dentro de la Nueva Granda un sistema federativo-, la soberanía cobra un efecto de fenómeno propagativo, ya que cada cabildo o provincia crea una soberanía que confluye con los intereses de una elite local. A raíz de esto, las manifestaciones de la soberanía no serán unánimes, sino que existirá una tensión de la soberanía recaída en la oligarquía criolla o en el pueblo. Bien lo ilustra Calderón y Thibaud (2010) en el caso de Mompo:

“La ilegitimidad de la regencia despoja a la provincia de su referente de unidad. La jerarquía de los cuerpos territoriales se desploma y los pueblos subalternos recobran su autonomía no solamente frente a la regencia sino frente a Cartagena” (Pág 75)

Calderón y Thibaud (2010) establecen una clase de soberanía, y que nace en su mayor parte de la rebelión de los comuneros como punto de partida, donde se analiza como una soberanía que reacciona a las dinámicas dentro del mismo Estado. Para ello la Rebelión de los Comuneros supone un hecho contestatario ante el proyecto modernizador de la corona (sobre todo en la reforma fiscal), que supuso una reorientación del trato monarca-pueblo. Lo que tuvo como resultado el fortaleciendo la representación de las autoridades locales como brazo de la majestad o en palabras de los autores “[...] la renegociación del pacto entre rey y

reino que puso en marcha contribuyó a fortalecer la jurisdicción y la autonomía efectiva de las comunidades locales” (p. 39).

Pese a esta dificultad las diversas provincias asumen para sí una nueva soberanía localizada, el pueblo de la provincia virtualmente es representado por un conjunto de hombres de la elite letrada que orienta la formulación de las constituciones y la instauración de un nuevo orden. La proliferación de constituciones es una consecuencia de esta atomización de la nueva soberanía centrada en el pueblo y localizada en diversas provincias, la cual no estuvo exenta de conflictos entre los representantes de cada región, situación que promovió el uso de la diplomacia para intentar lograr acuerdos, muchos de ellos sin mayores resultados.

1.4 Construcción de la república y disputas políticas

Luego de dar el panorama del paso de un poder monárquico a una soberanía centrada en el pueblo, hay que mencionar que todos estos avances se fueron dando de forma paulatina durante los años entre 1810 a 1816. En este sentido, se propone abordar las distintas contrariedades que los pueblos denominados *patriotas* (Estado libre de Cundinamarca y Provincias Unidas) tenían entre sí. Sin embargo, la intención del presente apartado es desarrollar cómo se manifestaron las ideas ilustradas en el imaginario de las elites criollas para formar un Estado durante estos años, especialmente los debates que se dieron para configurar la Constitución y la decisión sobre la administración del poder político, más no centrar la discusión en las disputas militares.

1.4.1 Distintas perspectivas, un nuevo Estado

Como se enunció en el apartado anterior, antes de establecerse el gobierno centralista como tal en Santafé, hacia el año de 1811 El Estado Libre de Cundinamarca inició con una

apuesta federal, que actuaría con la representación de cuatro grandes provincias: Cundinamarca, Cartagena, Popayán y Quito. Esta incipiente propuesta de unión federada tuvo entre sus objetivos someter a las provincias rebeldes, sin que esto signifique la supremacía de una de estas cuatro sobre las demás, siendo estas las únicas con capacidad de confederarse (España, 2013). Este proyecto demarcaría el actuar y el discurso del presidente Jorge Tadeo Lozano durante parte del año 1811 y que tendría como resultado el alejamiento de las demás provincias, quedando Santafé como la portadora de la propuesta centralista, bajo el argumento de que había sido donde emanaba las instituciones del estado monárquico, pero ahora perfilados en un incipiente proyecto republicano.

Esta clase de federalismo no simpatizaba al político Antonio Nariño quien no tenía problema con el modelo estadounidense, era más cuestión de no ver la aplicabilidad de este modelo en la Nueva Granada en el mediano y largo plazo. Consecuentemente, Antonio Nariño tendrá un papel cada vez más importante dentro de la sociedad cundinamarqués, hasta el punto de que para el 19 de septiembre de 1811, se convertirá en presidente de Cundinamarca; y como si las divisiones no fueran suficientes en la Nueva Granda, el gobierno de Cundinamarca se encontraba dividido, por un lado el congreso que tenía una representación de las provincias de Neiva, Antioquia, Pamplona, Tunja y Cartagena (cuya reunión fue el 15 de septiembre), y que abogaban por un modelo de confederación, y por el otro, se encontraba Antonio Nariño, quien era crítico de este modelo y quien desde el principio abogaba por tener un gobierno con una centralidad a través del Congreso Nacional.

Como resultado de estas divisiones se sancionan dos constituciones la del 4 de abril 1811 firmada por Tadeo Lozano y Acevedo y la 18 de julio de 1812, reforma se hizo necesaria: “[.] teniendo en consideración que la Constitución primitiva de este Estado,

publicada el 4 de abril del mismo año, necesitaba de revisión por haberse formado precipitadamente para satisfacer a los deseos y a las instancias de los pueblos que exigían el que con prontitud se les diese alguna” (Constitución del Estado Libre de Cundinamarca, 1812, p. 1). Ahora bien, una vez entendida la necesidad de cambio que se promulga en la constitución del Estado de Cundinamarca de 1812, se tomará dicha constitución para debelar las percepciones de los criollos sobre la conformación de un Estado centralista.

Para iniciar, la constitución recalca el traslado de la soberanía en el pueblo en el artículo 4º: “El pueblo es la universalidad de los ciudadanos, y ninguna parcialidad de gentes puede arrogarse el nombre de pueblo.” Además, se recalca esta idea en el artículo décimo: “La soberanía, residiendo en la universalidad de los ciudadanos, es una, indivisible e inenajenable.” Como vemos, la soberanía reside en el pueblo y ninguna facción de ciudadanos puede arrogarse esa potestad, de lo que se deduce a que, si alguien o cualquier grupo de individuos quisiese adueñarse de esta soberanía sería un tirano. Estos artículos muestran la perspectiva de soberanía allegada a las constituciones modernas.

Con respecto al carácter centralista del Estado de Cundinamarca, la constitución expone en el Artículo 11º del Título II la representación de todos los territorios que hacían parte del virreinato de la Nueva Granada en un Congreso Nacional. Este congreso es la institución que centraliza la soberanía de cada uno de los pueblos como bien se manifiesta en su Artículo 12º del mismo título:

“En favor de dicho Congreso dimite la República de Cundinamarca aquellos derechos y prerrogativas de la soberanía que tengan, según el plan general que se adopte, íntima relación con la totalidad de las provincias de este Reino en fuerza de los convenios, las negociaciones o los tratados que hiciere con ellas, reservándose, como desde luego se reserva,

la soberanía en toda su plenitud y el derecho de negociar y tratar con otras provincias y con otros Estados para las cosas y casos propios de esta República en particular.” (Constitución del Estado Libre de Cundinamarca, 1812, p. 1)

Esto significa que este Congreso firma también como un poder unitario de las distintas provincias, ya que en él recaen las relaciones, convenios y tratados entre estas, no obstante, también hay libertad en la forma de negociar o establecer relaciones particulares. Esto involucra el poder que tenía este congreso para anexar a otras provincias que estuvieran por fuera de este acuerdo, por esta razón, y a favor de poder librar la independencia de Vélez y San Gil, en enero de 1812 Cundinamarca emprendería acciones militares teniendo a la cabeza a Joaquín Ricaurte. (España, 2013)

Por su parte, las Provincias Unidas de la Nueva Granada tendrían una forma de Estado distinta basada en los principios federalistas de los Estados Unidos. En el segundo Congreso llevado a cabo en Tunja donde estaban los representantes de las Provincias Unidas (Antioquia, Cartagena, Neiva, Pamplona y Tunja), se llegó a un acuerdo donde se redacta el Acta de las Provincias Unidas de Nueva Granda, elaborada por Camilo Torres y firmada por los representantes de las provincias el 27 de noviembre de 1811. Esta acta es relevante en el sentido de que cada uno de los Estados se mantenía cierta autonomía con capacidad legislativa y administrativa, y tenía como objetivo concertar en que aspectos son soberanas y en qué aspectos tiene que concertar bajo un Congreso General, como por ejemplo en la política internacional. Así redactaron las competencias de la federación:

“[...] darse para ello la forma de gobierno que más le acomode, siguiendo el espíritu, las instrucciones y la expresa y terminante voluntad de todas nuestras dichas provincias, que general, formal y solemnemente han proclamado sus deseos de unirse a una asociación

federativa, que remitiendo a la totalidad del Gobierno general las facultades propias y privativas de un solo cuerpo de nación reserve para cada una de las provincias su libertad, su soberanía y su independencia, en lo que no sea del interés común, garantizándose a cada una de ellas estas preciosas prerrogativas y la integridad de sus territorios” (Acta de la Federación de las Provincias Unidas de Nueva Granada, 1811, p. 1).

Posteriormente, en su artículo 6° se remarca esta autonomía de la siguiente manera: “Las Provincias Unidas de la Nueva Granada se reconocen mutuamente como iguales, independientes y soberanas, garantizándose la integridad de sus territorios, su administración interior y una forma de gobierno republicano. Se prometen recíprocamente la más firme amistad y alianza, se juran una fe inviolable y se ligan con un pacto eterno, cuanto permite la miserable condición humana.”

Lo anterior se relaciona con el cuerpo que iba a tener dicha confederación, donde, teniendo como base el Artículo 10°, se estipula que cada una de las provincias tendrá voz y representación en el Congreso conformado por diputados representantes de todas las provincias. Ahora bien, en su artículo séptimo se resalta cuáles son aquellas circunstancias en las cuales cada una de las provincias bajo la confederación puede tener un grado de autonomía, ejemplificado en aspectos como: la creación de códigos civiles y criminales; la creación y fomento de milicias propias o que hagan parte de la confederación cuando esta los requiera; la creación de un *Tesoro* que busque el sostenimiento propio; el establecimiento de juzgados y tribunales donde se lleven a cabo todas las acciones judiciales. Sin embargo, en su artículo 8° se establece que las provincias deben ceder, de manera obligatoria y comprometida, recursos y todo tipo de ayuda en caso de un ataque exterior o interior.

Este segundo modelo involucró, al igual que el modelo de Cundinamarca, un intento de unificar a toda la Nueva Granada, pero no se pudo concretar, gracias a la oposición que existía desde Santafé. Como hemos visto estos dos modelos (centralistas y federalistas) intentaron reunir cada vez más regiones para poder imponer un modelo sobre otro. Un aspecto que es relevante en este escenario de propuestas de organización administrativas y políticas es que bajo estos dos modelos sobresale los intereses económicos y políticos de una elite regional de criollos que tenían propiedades de tierra y comercio, aunque entre ellos se encuentran: por un lado, están los grandes dueños de haciendas y con residencia en Santafé, estos tenían un interés en centralizar las relaciones comerciales de la Nueva Granada por lo tanto estaban de acuerdo la propuesta de un Estado que abarcara todo el territorio; por otro lado, estaban las elites de provincias como Santa Marta y Pamplona, cuyas relaciones de dependencia a un gobierno -el virreinal- querían romper para ampliar el potencial comercio internacional sin trabas estatales, por ello abogaban por la unión federada.

El discurso federalista se enfocaba en salvaguardar la libertad de las comunidades regionales y bajo la bandera de la prosperidad, no obstante, Tirado Mejía (2001), establece que las condiciones materiales que influirán en la elección de un gobierno descentralizado son: el gobierno federalista daba las facilidades para disponer de ciertos recursos a las elites locales, por ejemplo, la adjudicación de terrenos baldíos, crear leyes de minas, apropiarse de los resguardos indígenas; y esto implica que la ideología, la parte liberal del debate, se establece como un interés generalizado por parte de la elite local. Entonces; ¿esto significa que la trayectoria que dio la ilustración en la Nueva Granada desde la segunda mitad del siglo XVIII se materializó a modo de la justificación de una clase? Claramente estas ideas y el proceso de ilustración llevan consigo unos intereses, es decir, que es viable considerar que

no había un Estado-nación sino más bien intereses locales de una elite emergente que buscaba sacar provecho de esta nueva organización del Estado tanto en la propuesta centralista como federal.

De manera que, la disputa entre los centralistas y los federalistas llegaría a un punto de confrontación bélica, pues cada bando cerró sus filas y radicalizó sus planteamientos. Esto trajo como resultado el derramamiento de sangre en el año de 1812, cuyas causas iban en torno a la absorción de provincias en beneficio de Cundinamarca sobre todo las provincias de Socorro y Tunja. Paradójicamente, las demás provincias unidas -federalistas- no buscaban romper las relaciones con Santafé.

Como vemos, las razones para establecer el modelo centralista tenían como justificación la necesidad de un gobierno central que mantenga unida a una república naciente, además de poder tener una eficacia ante las amenazas internas y externas, lo cual, significaba que bajo el gobierno central se estaría preparado para un avance o irrupción realista. No obstante, aunque la forma de gobierno parecía la indicada para la construcción de una nación por lo menos en lo inmediato, lo cierto es que Nariño a comienzos del año de 1813 se iba quedando sin simpatizantes dentro de la misma ciudad de Santafé.

En contraste, el federativo debía concertar las necesidades, aspectos sociales y de intercomunicación que tenían las distintitas provincias, por lo cual, la unidad estaría limitada, incluso sería solamente virtual, pues las distancias entre cada una de las provincias y los intereses particulares de cada una de ellas, haría que no se organizara una defensa militar ante la inminente llegada de los españoles.

Tanto en la propuesta federativa como en la centralista, la legitimidad estaba concentrada en que se produjera una Constitución que las provincias aprobaran y sus gentes aceptaran y cumplieran. Esta producción del orden legal tuvo como precedentes las propuestas que llegaban de Sevilla y Cádiz, cada una bajo el contexto de la crisis de la Península Ibérica en Europa. Pero ahora las elites letradas del país tenían que escribir sus propias leyes que ampliaran ciertos derechos y garantías, no solo individuales sino que se pensaban de forma colectiva, al tiempo que tenían que resolver la división del poder público, establecer un nuevo marco de instituciones y un manejo fiscal que hiciera que esta estructura estatal fuera viable.

De igual forma, y como lo afirma Gilberto Cano (2012), estas mismas constituciones servirían como piedra angular de la emancipación de los pueblos hispanoamericanos y que posteriormente recalcarían la incertidumbre administrativa de las provincias de la Nueva Granada. Como consecuencia, desde 1811 a 1815 se redactaron cerca de diez constituciones, que correspondían a los intentos autónomos de las provincias para tener una representación propia y una soberanía local. Estas constituciones establecieron una nueva era en cuanto derecho se refiere, se podría decir que después de 1811 podemos hablar de la figura de ciudadanía y de una participación en una democracia representativa, pero también, estas constituciones no contemplaron una alianza general con la oposición, lo que a la postre iba a generar una fragilidad organizativa que sería aprovechada por la invasión extranjera. En este sentido, la reflexión de las generalidades de estas constituciones que hace Gilberto Cano (2012) nos ofrece una perspectiva que cuestiona las propuestas que se venían construyendo desde 1810:

“De modo que las primeras constituciones sólo lograron fabricar una ilusión y poner en escena problemas cruciales de la organización política sin la tutela de la monarquía española. Es innegable que las constituciones expedidas entre 1811 y 1815 merecen el mote de revolucionarias porque partieron de un hecho político novedoso: la intención de otorgarse un gobierno autónomo; y porque fundaron su legitimidad en la apelación a la soberanía del pueblo en reemplazo de la sempiterna tutela de un monarca. Además de eso, pusieron a circular un vocabulario político que quería designar una situación política nueva, a pesar de las prevenciones que dejaron traslucir los constituyentes con respecto a un probable desbordamiento de la protesta popular.” (p. 145)

Este dote revolucionario se da por la constante tensión entre las novedades de traer un sistema basado en un derecho *positivo* sobre un derecho *natural*.

Ahora bien, estas constituciones tuvieron bases fundamentadas para su configuración, donde se puede resaltar las distintas influencias. Como se ha mencionado, las ideas ilustradas provenientes del antiguo continente, especialmente la influencia francesa posrevolucionaria, que se ve reflejada en las concepciones sobre la división de poderes y en aspectos como la participación “popular” en elecciones. Dicho de otro modo, los intelectuales ilustrados influenciaron en cierta manera el pensamiento criollo que se reflejó en las constituciones como, por ejemplo:

“Rousseau parece haberse adoptado, a medias, aquel principio según el cual la ley es la expresión de la voluntad general; los constituyentes se tomaron la molestia de no asociar esa voluntad general con la práctica de una democracia directa, que hubiese sido el desarrollo más consecuente del postulado rousseauiano.” (Cano, 2012, p. 147)

En relación con lo anterior, el concepto mismo de *contrato social* se puede apreciar dentro de las constituciones, inicialmente en la Constitución de la Provincia de Antioquia de 1815, pero con matices y adaptaciones que son normales dentro de un contexto de pruebas en cuanto a la organización de un nuevo orden de cosas. Además, en estas constituciones los *Droits de l'homme et du citoyen* fueron una base fundamental de las constituciones neogranadinas, lo que colocó en la mesa de la proyección de la sociedad neogranadina la necesidad de garantizar valores como la libertad, la igualdad y la fraternidad, dentro de un nuevo estado que velara por los intereses de la mayoría.

Un segundo pilar de influencia que le da base a la redacción de las distintas constituciones se dio por parte de los resultados de los cambios políticos en Inglaterra. Es importante la conexión de los redactores con las ideas inglesas de la época, especialmente del trabajo de los ingleses en el área legislativa. Para ello, trabajos como *De common sense*, *De Dissertation on the first Principles of Governement* de Thomas Paine, *Compendium of the Laws and Constitution of England* de William Enfield y la influencia de pensadores como David Hume y John Locke, fueron cruciales influencias en reflexión jurídica de las nuevas cartas constitucionales.

Ahora bien, en el proceso de escritura las constituciones se puede hacer el análisis de dos componentes fundamentales: En primer lugar, estas constituciones tienen sus principios políticos y filosóficos que dan de cuenta las ideas, fundamentos e ideales que, en palabras de Cano (2012), sostienen teóricamente el ejercicio legislativo, por lo cual es de interés resaltar esta característica como fundamental para entender las discusiones políticas de las distintas constituciones en la Nueva Granada, en otras palabras, la forma de gobernanza; por otra parte, las constituciones tienen un componente que se refieren a asuntos operativos y

administrativos, entendiendo esto en el proceso en el cual se designa funciones dentro del Estado.

Pese a las particularidades de cada una de las constituciones en este periodo, una característica es su longitud, ya que llegaron a ser tan extensas que superaban los doscientos artículos, cuestión que es apenas entendible teniendo en cuenta que la redacción debe implicar la organización, operación y competencias sobre los cuales se estructura un nuevo Estado, estableciendo las funciones del poder ejecutivo, legislativo y el poder judicial, siendo este último el que se detalló con más puntualidad en el articulado.

Esta diversidad de constituciones y de horizontes de cómo organizar un naciente nuevo orden de cosas claramente debilitó las provincias independentistas, ya sean federalistas o centralistas, cuestión que dio oportunidad a las provincias realistas -Pasto y Cauca- de avanzar en el sur como resistencia de la corona; asimismo, esta falta de acuerdos y de preparación frente a la posible retoma del control por parte de la monarquía española, iba a ser definitivos para esta incipiente primera república neogranadina.

1.5 Pacificación o reconquista

Una de las fechas claves para entender el debacle de *La Primera Republica* fue lo que se ha llamado como reconquista por parte de España (1815-1816). El termino reconquista tiene su inicio en los recuerdos de la avanzada española en el territorio neogranadino durante el siglo XVI, donde el mismo Morillo reivindica el termino recordando a la corona en los tiempos del Reino de Castilla. (Ardila,2016)

De igual forma, el término *reconquista* también cobró sentido de la mano de los patriotas, un sentido que recalca las practicas guerreristas y violentas de las tropas

españolas con las que saquearon e invadieron este territorio y sus gentes siglos atrás, Esto sirvió como propaganda rebelde desde 1812 por los gobiernos de Cundinamarca y Cartagena, por ejemplo, “En la declaración de independencia de la provincia de Tunja (10 de diciembre de 1813) se halla así mismo referencia a las “inauditas crueldades de los españoles”, a quienes se compara con “bárbaros” que han renovado “las escenas de la conquista (Ardila, 2016, p. 39).

De igual forma, cobra importancia el papel de la prensa en la Nueva Granda, ya que divulgaba casi de manera unánime, el imaginario de los españoles como saqueadores, violentos y contra-libertarios, siendo el trabajo de Juan Manuel Restrepo de 1816 la muestra de esto, y los posteriores trabajos de Francisco Yanes en Venezuela y Feliciano Montenegro en la década de 1830.

En este sentido, el periodo de la Reconquista dentro la historiografía nacional contempla varias denominaciones que, pese a sus limitaciones, manifiestan perspectivas de los actores políticos involucrados. Por su parte, *Pacificación* es el denominativo que se dio a las acciones realizadas por parte de las autoridades españolas en contra de suprimir a los revolucionarios, dándole el sobrenombre a las tropas como “Ejército Pacificador” y su general como “El pacificador”. Este término parte de la perspectiva de que el movimiento independentista no reunía el conjunto de los territorios ultramarinos, debido a que se consideraban como eventos realizados por el convencimiento de la mayoría incauta; en consecuencia, las acciones militares estarían justificadas ante los actos de revueltas. Sin embargo, la mayor limitación del término, además de su postura realista, es que no comprende todo el periodo de 1815 a 1819, más bien, es utilizado como solo las acciones iniciales de campañas militares y persecuciones de revolucionarios.

Ahora bien, el contexto europeo durante 1814 fue crucial para el desenvolvimiento de la reconquista española de las colonias en América. Con la expulsión de los franceses de la península en los primeros meses de aquel año, se retoma el poder por parte del Rey Fernando VII. Además, en Europa otras coronas como en Holanda, Francia y Nápoles vuelven al poder político, aunque ya no serían las mismas después de 1814 debido a que estas desarrollarían medidas que se adaptarían al nuevo panorama político alejado del absolutismo y cuyo periodo se conocería como la *restauración*. Este término también lo adjudican a la época de la *Reconquista* en la Nueva Granada, debido a que vincula las restauraciones en Europa no como un evento aislado, sino que comprende experiencias similares.

En España el proceso de restauración se dio de forma abrupta y contundente, ya que restablecería los poderes absolutistas al abolir las cortes; dictar sentencias y la más importante, estableciendo varias instituciones que se encargarían de investigar y perseguir funcionarios, con el objetivo de romper con los rastros de rebelión dentro del imperio. Para ello el monarca puso en marcha un formidable ejército de diez mil soldados que, comandados por el general Pablo Morillo, partiría hacia Venezuela y la Nueva Granada, arribando al continente americano en julio de 1815.

Ya para diciembre de este mismo año el general Morillo se haría con la ciudad de Cartagena tardando cerca de seis meses de sitiarla hasta que la ciudad se quedó sin suministros. Como primera medida militar, se encarceló a los que tenían conexiones con los procesos revolucionarios, para ello se creó un Consejo de Guerra Permanente consiguiendo la ejecución de nueve líderes revolucionarios de la ciudad (Ardila, 2016). A partir de allí se inicia el paso militar de las tropas españolas hacía el interior del país, hasta que el 26 de mayo de 1816 se tomaron la ciudad de Bogotá.

Una vez tomada la capital lo que vendría sería una serie de persecuciones que demarcarían un *régimen del terror* en la Nueva Granada, siendo su inicio la aplicación, al igual que Cartagena, del Consejo de Guerra Permanente y la creación de un Consejo de Purificación que se encargaría de analizar los casos de menor importancia, como también el funcionamiento de una Junta de Secuestro la cual se encargaría de embargar los bienes de los revolucionarios. Sin entrar en los detalles de la reconquista, su resultado definitivo fue el detener los avances y el debate intelectual que se gestó en estos años de efervescencia política por parte de un grupo de criollos letrados, cuyo resultado fue fatal en esta reconquista, siendo fusilados cientos de hombres y mujeres que participaron directa o indirectamente de este primer intento de establecer una república independiente del dominio de la corona española.

1.6 “La Patria boba” que no fue boba.

Hablar de la “Patria boba” como un título para este proceso tan interesante es restarle importancia política e intelectual a todo lo ocurrido en estos años. De ahí que, en primer lugar, resulta problemático el nombre: “Patria Boba”, pues no nace de las reflexiones entre los historiadores para poder determinar un nombre al periodo comprendido entre 1810 a 1816, sino de una mirada parcializada de las opiniones en la conformación del país entre federalistas y centralistas. Son varias las menciones que se hacen después de la segunda década del siglo XIX del término, donde en palabras del General Antonio Nariño citado por Armando Garnica (1998): “En cuanto a balazos de San Victorino y Ventaquemada, y las viudas, huérfanos, y qué sé yo qué más, que se vieron en la patria boba, con que usted me favorece...¿Y por qué tanta cólera, señor predicador de moderación, contra un general de antaño, contra un general de la patria boba, contra un general casi olvidado...” (Pág. 9) de igual forma, se recalca en la historia de Colombia por medio del historiador José Manuel

Restrepo quien aporta la perspectiva de que en este periodo las guerras civiles se hubieran evitado de haberse adoptado el modelo federalista y de este modo estar más preparados para la venida de las tropas de Pablo Morillo.

No obstante, y pese a las diferentes interpretaciones que se han dado al periodo, es menester establecer que estamos hablando de que a cada provincia asumió le tocó asumir la falta de autoridad de manera diferente, desarrollando para ello una serie de experimentaciones y modelos de cómo establecer un momento constituyente que trajera un nuevo orden de cosas. De manera que la patria boba es un título que no responde a la realidad política y de generación de conocimiento que se dio en estos prolijos años de debate, disputas y producción intelectual. Además los avances en cuanto a pensar la república son notables, por ejemplo, Bushnell (1996), establece una serie de logros que más adelante van a ser retomados para afianzar la propuesta de un estado republicano: En primer lugar, está la abolición de la inquisición cuyo intento de restituirla en la reconquista fue en vano, pues ya había perdido toda su legitimidad. Segundo, la apertura del comercio exterior. A partir de estos años la apertura de los productos neogranadinos a diferentes naciones inició, situación que eventualmente fue mejorándose durante el siglo XIX, con la quina, el tabaco, el café y el caucho. Segundo, aunque no hubo apuestas en tener unas reformas o cambios sociales fundamentales, esto no significa que en los intentos constitucionales no se tuviera en cuenta las nuevas corrientes liberales, la ampliación de los derechos y las garantías al nuevo sujeto político: la ciudadanía. Cuarto, el debate por pensar un nuevo orden de cosas republicano fue profuso, pues a través de ciertas influencias los actores políticos del momento fueron pensando cómo adaptarlas al contexto de este territorio, en cuyo caso se entrelazan en intereses provinciales, expectativas por formalizar la total independencia del poder español

y un horizonte de posibilidades para emprender una nación legalmente constituida por un marco legal que organizara las instituciones de un nuevo Estado autónomo. Sin duda, este periodo no fue bobo, fue por el contrario un laboratorio de ideas y propuestas que empezaron a dar forma a la república de Colombia.

II. MARCO METODOLOGICO

Una vez abordada la discusión histórica que involucra la Primera República, o la mal llamada “*Patria Boba*”, que fundamenta el contenido que se utilizó en la implementación pedagógica, es necesario saber describir el cómo, cuándo y a quiénes fue realizada la práctica de esta propuesta. Por lo tanto, en este capítulo se desarrollará la justificación y descripción de la innovación pedagógica que sustenta el trabajo en el aula.

En primer lugar, se justificará por qué es necesario pensar en la enseñanza de la historia en estos tiempos, aportando al debate sobre la historia y su enseñanza en el currículo de los colegios, especialmente de la educación media. En segundo lugar, resulta menester esclarecer por medio de varias fuentes secundarias, el cómo se ha enseñado el periodo histórico abordado en el primer capítulo, resaltando la importancia de este proceso histórico en la historia política del país y su necesidad de enseñarlo de una forma que subraye lo crucial del debate intelectual que se dio para la configuración de este primer momento constituyente. Seguidamente, se abordará el *Constructivismo Social* y el *Aprendizaje Cooperativo* como guías pedagógicas que fundamentaron didácticamente la implementación de las propuestas en el Colegio Tomás Carrasquilla con los estudiantes de grado decimo, lugar donde se llevó a cabo la práctica docente por varias semanas.

2.1 Debate sobre la enseñanza de la historia

En el presente apartado se resaltaré el estado de la enseñanza de la historia en la educación básica, debido a que el presente trabajo tiene como objetivo aportar a nuevas formas de enseñanza historia política en nuestro país.

Como primer eje de esta exposición es necesario centrarse en la normatividad vigente que concierne al establecimiento del área de ciencias sociales y en ella, la historia y su enseñanza. A partir de la Ley 115 de 1994 (La ley general de educación), surgen una serie de medidas que logran orientar la practica educativa en todas las áreas del saber. En el caso específico de este dominio se publican los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2002). Entre sus objetivos se encuentra preparar a los docentes para los cambios del nuevo siglo y la formación de ciudadanos (Otálvaro et al., 2022).

Pese a la existencia normativa que aseguraba la asignatura de ciencias sociales en el currículo oficial de los colegios del país, la enseñanza de la historia se mantenía soterrada en las clases de los profesores en las aulas. En las últimas décadas hubo un llamado a que la historia de Colombia se profundizara en las escuelas, trayendo como resultado que se intensificara su enseñanza obligatoria por medio de la Ley 1874 de 2017, la cual comprende una modificación de la Ley General de Educación en su artículo 23, asegurando el objetivo de establecer la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en Colombia, dentro del contexto de los acuerdos de Paz firmados en La Habana, Cuba. Entre sus propósitos formativos se encuentran poder contribuir a la identidad nacional, la construcción de pensamiento crítico y la comprensión de los acontecimientos históricos que tienen como análisis el conflicto armado a través de la memoria, la reconciliación y la no repetición de la violencia en el país.

Por otro lado, el trabajo realizado por Otálvaro (2022) acerca las discusiones en torno a la enseñanza de la historia, específicamente la problematización del currículo. Ahora bien, el currículo escolar en la enseñanza de la historia está avalado por la autonomía tanto del docente como de la institución. No obstante, existe una predisposición a enfocar los currículos al cumplimiento de indicadores de logro y competencias.

Además, hablar de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia no solo confronta al currículo tradicional, sino que invita a reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se encuentran inmersos en el reconocimiento de la historia escolar. De igual forma, se inserta en el objetivo de cambiar las prácticas educativas de los docentes, al entender el currículo en sus distintas manifestaciones: formal, real y oculto, como también entender el actuar pedagógico y al currículo como un acto crítico y político. Sin embargo, los documentos orientadores para las clases de ciencias sociales que desde MEN se establecen (Estándares Básicos de Competencias en Ciencias sociales, Lineamientos Curriculares en Ciencias sociales y Los Derechos Básicos de Aprendizaje), tienden a tener un lugar preponderante en las clases de los profesores de esta área. Bien lo resalta Otálvaro et al. (2022) con respecto a la obligatoriedad de estos documentos en ciertos contextos escolares:

“[...] al punto que no solo se asumen como obligatorios los documentos orientadores del Ministerio, sino que se plantea la necesidad de ajustar los procesos pedagógicos de las instituciones educativas a los “requerimientos” curriculares oficiales. Por ello, es común encontrar planes de estudio, tiempos, recursos metodológicos y procesos evaluativos escolares que se ajustan con arreglo a las orientaciones emitidas por el Ministerio, pero asumidas como obligatorias” (Pág. 5)

En relación con lo anterior, esto sugiere una lucha en torno al lugar de las ciencias sociales en el currículo escolar. De hecho, esto tiene un contexto de tensión que se manifiesta con el surgimiento de nuevas cátedras como *democracia y ciudadanía, ética, cátedra de la paz y afrocolombianidad*, que si bien son necesarias para complementar los saberes sociales no se les daba mayor relevancia, pues no poseen un espacio académico dentro de los currículos escolares considerablemente importante.

Por su parte, la eficiencia educativa que se promueve desde esta política educativa oficial, indirectamente basa la evaluación del aprendizaje en el alcance de unos logros y su manifestación máxima son las pruebas estandarizadas realizadas por el ICFES, cuyo propósito no están exentas de críticas y dificultades como concentrar la funcionalidad del currículo en relación con las pruebas estandarizadas. En otras palabras, la reducción formativa a la preparación y cumplimiento de pruebas, lo que condiciona al educando a aprender aquello que le sirve para poder ser evaluado; asimismo, la conformación de un sistema de evaluación que prime el desarrollo de estándares medibles e instrumentalizar el aprendizaje a competencias destinadas a resolver pruebas:

“En los marcos de referencia para las pruebas que propuso el ICFES (2019) observamos como se establecen tres competencias: pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas, pensamiento reflexivo y sistémico, que han propiciado la formulación de propuestas pedagógicas bajo el principio de la eficiencia y la efectividad en la evaluación” (Otálvaro et al 2022, pág. 11)

Entonces, el debate sobre la enseñanza de la historia nos acerca a los debates educativos en su totalidad, teniendo como centro de discusión el currículo escolar, los métodos, las nuevas propuestas didáctico-pedagógicas y políticas educativas. Por este

motivo, es importante el compromiso y el papel del profesor en la implementación de prácticas pedagógicas de la enseñanza de la historia, pues más allá de que exista un marco normativo que orienta y regula el quehacer, es el profesor en su cotidianidad quien ejerce la profesión bajo la creatividad, la prueba de alternativas, el dinamismo y la autonomía. Prueba de ello son los esfuerzos que se hacen desde las distintas universidades y centros investigativos en torno nuevas formas de enseñar historia y complementar la labor docente con apuestas novedosas tanto en lo pedagógico como en lo historiográfico. Entonces, no es necesaria la eliminación de las políticas que transformen la labor docente y su práctica, sino más bien se requiere la formación crítica y pedagógica de un cuerpo docente (como sujeto político e intelectual) que se atreva a pensar estrategias, implementar proyectos y dinamizar su quehacer docente con nuevos e interesantes procesos con los estudiantes.

Son múltiples las experiencias que los docentes de ciencias sociales proyectan e investigan, pero no hay canales fácilmente accesibles para su difusión y conocimiento. Los proyectos educativos en ciencias sociales producidos en Universidades, los centros de investigación, el trabajo en los colegios o la investigación individual, son muestra de que la indagación sobre nuevos caminos de enseñar la historia y las ciencias sociales siguen teniendo un lugar importante en la agenda académica del país. No obstante, hace falta un lugar de acopio que permita la difusión de estas propuestas, a través de la sistematización de las experiencias educativas docentes fundamentadas en otras áreas del saber pedagógico (psicología educativa, tecnología educativa, sociología educativa, entre otras):

“Los trabajos de consultoría e investigación que se realizan con presupuesto público y que fundamentan propuestas alternativas a las ya ampliamente institucionalizadas desde los años noventa deben ser apropiadas y desarrolladas por los organismos estatales y no solo dar legitimidad a aquellas investigaciones que sustentan los

criterios desde los cuales se trazan las políticas estatales.” (Otálvaro et al, 2022. pág. 15)

Por último, creemos que resulta menester la inclusión de la historia dentro de los currículos escolares, ya que es por medio de este donde se podrán dar acercamientos sobre la producción científica histórica y la enseñanza de la historia. Así mismo, involucrando la formación docente en torno la importancia misma de la historia como formadora de pensamiento crítico y comprendiendo los problemas del presente y del pasado de una manera social, temporal, espacial y culturalmente más amplios y diversos.

Ahora bien, José Manuel Gonzales (2020) establece una contradicción que será pertinente enunciar para brindar un panorama más amplio a la complejidad de la enseñanza de la historia en Colombia. La asignatura de historia se ha visto disociada con los avances producto de las discusiones historiográficas que se llevan realizando durante el siglo XX hasta nuestros días. Esta brecha ha mantenido a esta enseñanza con perspectivas que podrían llamarse “tradicionales” centradas en los acontecimientos, los relatos, la descripción lineal y la referencia excesiva a las grandes figuras, en otras palabras, una enseñanza basada en los contenidos tradicionales, como bien lo recalca Cruz (2020):

“Situación causada entre otros factores, en gran medida por la separación o la poca relación entre la investigación histórica (disciplina) y su enseñanza, desde donde se ha evitado de alguna manera ampliar en la escuela nuevas miradas del pasado colectivo y de allí la participación activa de sujetos anteriormente ocultados por la Historia Oficial” (pág. 21)

En efecto, la producción histórica comprende un dinamismo que subyace tanto de la historiografía como de la enseñanza misma del conocimiento histórico (teorías, métodos y técnicas). La enseñanza de la historia no solo debe dar luces de acontecimientos y procesos

en el tiempo (contenidos), sino también, en la formación de capacidades y competencias que involucre un encuentro entre el educando y las distintas formas de hacer historia. Justamente, bajo este marco argumentativo es que la presente propuesta involucra tanto el debate sobre el periodo de la Primera República como acontecimiento con características políticas y consecuencias que se pueden rastrear hasta el presente, con la apuesta que involucra el manejo de fuentes y desarrollo de habilidades históricas mediadas por el Aprendizaje Cooperativo.

2.2 Enseñanza de La “Patria Boba” o La Primera República

Para iniciar, la intención de esta indagación es reconocer el lugar que han tenido los documentos oficiales para las ciencias sociales en el quehacer docente de los colegios. Por más críticas que se le señalen, estos documentos siguen siendo la base desde donde se seleccionan los contenidos y se han convertido en el referente de temas y temporalidades a enseñar en las clases de ciencias sociales. En este sentido, en los *Estándares básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales* publicado en 2004, al respecto vemos que en estas orientaciones que contribuyen como primera fuente para indagar qué se entiende por Primera República o “Patria Boba” en la enseñanza de la historia, o bien cómo relacionan el periodo de la posindependencia. Ahora bien, es de resaltar que entre los grados octavo y noveno (ciclo IV) se identifican varios acontecimientos, procesos y se desarrollan varias competencias que se acerca a la enseñanza de la “Patria Boba”:

En primer lugar, los estándares hacen referencia a las influencias de distintas revoluciones (liberales) del siglo XVIII y XIX en los distintos procesos históricos en Colombia, infiriendo que se relaciona con el proceso de independencia entre otros. Así mismo enuncia los conocimientos sobre este periodo como: “Análisis algunas de las

condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos” (Pág. 128)

Ahora bien, resulta menester aclarar que la “*Patria Boba*” como acontecimiento puntual no se ha podido encontrar de más manera amplia. Pese a esta dificultad, se puede establecer bajo una serie de condiciones o características del mismo acontecimiento, una forma de poder analizar varios trabajos que han hondado en la enseñanza de la posrevolución (después de 1810) y las influencias que se tuvo a la hora de autogobernarse, a través de conceptos claves como *nación, constitución o constitucionalismo y disputas políticas*, en el periodo comprendido entre los años de 1808 a 1816.

Sandra Rodríguez (2013), por ejemplo, realiza un análisis sobre cómo se plasma la formación de la nación colombiana en los libros de texto, donde centra el análisis en buscar categorías o hechos históricos desde la colonia y durante el tránsito hacia la independencia. Teniendo como base de fuentes para el análisis es de cerca 18 libros de texto en torno al proceso de *independencia* y la *colonia*, allí se encontró que 28% de estos no contemplaba ninguna de las dos temáticas, donde el 11% desarrollaban ambos temas a cabalidad. Cuestión que deja al 61% en un abarcamiento parcial de alguno de los temas. De igual forma, hay que añadir que dentro del eje temático de “*independencia*” resaltó hechos históricos dentro de los cuales está la “*Patria Boba*”, donde la define de la siguiente manera:

“Las otras temáticas que se tratan en el surgimiento de la nación, son la “*Patria Boba*”, la cual se aborda como un periodo histórico comprendido entre 1810 y 1816, en los libros de texto escolar se hace énfasis en las temporalidades, mostrándolas en los primeros párrafos y pasando a definir el hecho rápidamente” (Rodríguez, 2013. Pág.113).

El anterior análisis es muestra del panorama que habitualmente se observa en los libros de texto, un somero repaso por el acontecimiento, donde no pasa de más de tres párrafos sin análisis ni profundización mayor. Por ejemplo, el libro *Ciencias Sociales Integradas 8* (1991) la siguiente definición de la “*Patria Boba*” o “*Patria Vieja*”:

“En este periodo, que va aproximadamente va desde 1810 a 1815, los criollos se enfrentaron entre sí tratando de imponer sus intereses en la organización de las nuevas naciones. Mientras algunos buscaban centralizar el poder y el gobierno en torno a una región en la cual ya eran poderosos, otros trataban de mantener la autonomía de éstas para conservar tu poder. Estas tendencias políticas son conocidas como el centralismo y el federalismo” (pág. 64)

Por su parte, el libro *Enlace Sociales 8* de la editorial *Educación* (2014), ilustra de una manera, aunque igualmente concisa, la “*Patria Boba*”, esto debido a que toma en consideración la declaración de independencia del Estado Libre de Cundinamarca (aunque en el libro lo establece como “*la provincia de Bogotá*”) y en contraposición a los estados que se estaban organizado de forma federativa. Si bien, se resaltan las dos partes más relevantes del periodo (centralistas y federalistas) no se aborda causas ni consecuencias de las distintas disputas. Por otro lado, el libro de texto *Hipertexto Sociales 8* (2010) contempla de manera más compleja este periodo en comparación con otros materiales educativos. De hecho, enmarcado en el periodo independentista resalta varios de los principales acontecimientos políticos de la Primera República como la creación de la Junta Suprema de Gobierno y los orígenes del Estado centralista y el Estado federalista. Además, resume los planteamientos en torno a autonomía de las provincias, constitución, ejércitos y el congreso.

Un libro de texto que logra enunciar el periodo de 1810 a 1816 como *La Primera República* junto con la denominación “*Patria Boba*”, es el producido por el MEN el año 2018 llamado *Aulas sin Fronteras*. En este proyecto se resalta el periodo posindependencia describiendo las posturas contrarias y cuyas manifestaciones políticas giran en torno a la organización del país o *tendencias de gobierno*: centralismo o federalismo. En otro caso, en el texto *Secundaria Activa* del Ministerio de Educación Nacional (2012), no se resalta como tal este periodo, más bien se demarca el periodo de la independencia de Colombia como uno dentro de varios procesos a nivel latinoamericano o en relación con la independencia de Venezuela.

Es preciso afirmar que este periodo se comprende como un intervalo obligatorio entre el “grito de independencia” (1810) y la Reconquista Española. Se resalta que este periodo de la historia de Colombia es llamado como la “*Patria Boba*” más que *Primera República*; teniendo como resultado que no se enuncie el debate ni las incidencias de denominarla de una manera u otra. Por lo cual, queda la reproducción del término como una significación de un periodo sin mucha trascendencia más que unas batallas por definir la administración del país que traerían como resultado dejar desprotegidas a las excolonias.

PROPUESTA PEDAGOGICA

En este apartado se describe sucintamente la ubicación didáctica-pedagógica que se utilizó en la implementación de la propuesta en el Colegio Tomás carrasquilla de Bogotá, en cuyo caso asumimos buena parte de los aportes que fundamentan el Constructivismo social y el Aprendizaje Cooperativo. Para luego presentar las unidades didácticas, sus contenidos, secuencias y propuestas de aula, con el fin de promover la reflexión y el aprendizaje de la primera república (1808-1816) en nuestro país.

2.3 Constructivismo Social

Esta teoría del aprendizaje se complementa con la visión holística del mundo social, donde el sujeto aprende bajo unas dinámicas subjetivas en conjunto con las interacciones sociales. Esta intención de dicho acto no es la mera representación de la realidad, sino la construcción relativa de la misma por medio del desarrollo de *mecanismos* propios de las personas en contante interacción y utilización de conocimientos y experiencias propias (Pérez, 2005). Entonces, las practicas educativas constructivistas no se constituyen, por lo menos en su totalidad, como un proceso unidireccional de instrucción, sino más bien una estrecha comunicación entre: en un primer lugar, el sujeto y su capacidad para resolver problemas y generar interrogantes; segundo el ambiente estimulante y desafiante; tercer lugar, la constante interacción social con pares y superiores.

Para entender lo anterior, es necesario concebir al *sujeto como ente activo en el aprender*. Si bien se puede establecer como pilar básico dentro de todas las variantes constructivistas, cabe aclarar, que estas teorías no lo conciben de la misma manera, como bien lo concibe Pérez (2005): Por un lado, se encuentran las posturas, con una mayor influencia piagetiana, establecen que el sujeto es *activo* en la medida en que se aprende bajo experiencias de aprendizaje, reestructurando los significados donde interviene tanto agentes externos (entorno) como saberes previos y motivaciones (esquemas). Por tal razón, las dinámicas auto-estructurantes intervienen en la manera en que el individuo (estudiante) concibe la realidad misma, no como un reflejo, sino como como un proceso individual en el que se irá modificando a niveles más complejos de comprensión.

Por otro lado, existe las posturas que involucran una crítica a este carácter individualista del sujeto. Siendo estas basadas en los avances de Lev Vygotsky, donde se

comprende un proceso de carácter *intramental* de los estudiantes con sus pares o con personas que tengan un conocimiento superior en el tema: por lo que la interacción entre las condiciones externas (*interpsicológico*) y las estructuras internas del individuo (*intrapsicológico*) constituyen el proceso de la construcción del conocimiento.

El aprendizaje como un proceso activo se constituye, según Pérez (2005) citando a Leóntiev, una constante *apropiación* de las problemáticas de su entorno:

“[...] la apropiación tiene como resultado la reconstrucción por parte de los individuos de facultades y modos de comportamiento desarrollados históricamente. La apropiación es un proceso activo, es decir, e interacción con los objetos y los individuos, y de reconstrucción personal” (p7).

Ahora bien, esta *apropiación* se complementa con una constante interacción con los demás agentes implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que por medio de la guía y confrontación de perspectivas hacen los problemas como suyos; es más, la constante intervención activa de los estudiantes en la resolución de actividades o problemas indica un beneficio en la comprensión de dicha actividad, ya que se abarcan nuevas perspectivas.

Los posicionamientos constructivistas comprenden una doble vía para poder entender la relación entre el individuo y lo social. Por un lado, se manifiesta la importancia por los *procesos psicológicos internos*, comprendiendo la participación activa del sujeto, o lo que en la postura piagetiana sería, la dependencia que tienen las interacciones sociales a una estructura individual y el papel de lo social como condicionante para frenar o potenciar dichas estructuras. Por otra parte, se interpretan las dinámicas culturales, las distintas mediaciones (*zona del desarrollo próximo*) y las posibilidades sociales y materiales que

brindan el entorno, de hecho, el uso de estas mediaciones (el lenguaje principalmente) son cruciales para el desarrollo psicológico del estudiante, y es lo que termina condicionando el desarrollo individual del estudiante. Estas dos posturas no significan un olvido del aspecto individual o del aspecto social respectivamente, sino el lugar en que cada de uno de estos logra entender el cómo se concibe la relación entre lo social y lo individual (Pérez, 2005). Sin embargo, la línea de análisis del presente trabajo va a ir encaminada a resaltar los logros que tiene las posturas vygotskyana sobre el aprendizaje.

Ahora bien, uno de los conceptos que son claves desde los postulados del constructivismo social, y parte fundamental de la influencia vygotskyana de la que hablamos anteriormente, es la Zona del Desarrollo Próximo (ZDP), siendo este parte fundamental de la teoría sociocultural del conocimiento. Esta perspectiva aplicada al aprendizaje es crucial para poder abordar el rol del estudiante y el docente, entiendo la enseñanza y el aprendizaje como dos procesos inseparables y dependientes. En este sentido, la Zona del Desarrollo Próximo (ZDP) es definida por Lev Vygotski, citado por Onrubia (2007) como: “[..] la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea” (pág. 104). La ZDP constituye una forma de concebir la ventaja del proceso de aprendizaje como un proceso potenciado por la interacción social sobre el aprendizaje individual, lo cual involucra la ayuda (*ayuda ajustada*) de pares con mayor manejo de conocimiento o habilidad o con el mismo docente, teniendo como resultado el manejo autónomo por parte del estudiante.

Este proceso no es estático, resulta condicionante para la ZDP los esquemas de conocimiento del estudiante (quien sabe menos) y de los recursos, disposición y ambiente

que proporcione quien sabe más. Por esta razón resulta importante, por un lado, el cómo, para qué, cuándo y dónde plantear los ejercicios y actividades didácticas, de manera en que se puedan establecer relaciones comunicativas adecuadas; por el otro lado, como cualquier proceso de socialización y aprendizaje la *ayuda ajustada* resulta un proceso único para cada estudiante, esto si se tiene en cuenta las limitaciones y potencialidades de cada estudiante. En palabras de Cubero y Luque (2014) este carácter dinámico apela con las mismas dinámicas de las tareas o actividades, apropiándose de estas y darles un sentido no previsto, lo cual involucra un papel constantemente activo del estudiante

Para este fin es necesario tener en cuenta el papel de la enseñanza como una *ayuda ajustada* -entendida como una adaptación intersubjetiva-, la cual establece una relación entre el desarrollo y el aprendizaje, donde este último ayude a la creación de significados y a la modificación de esquemas internos (intersubjetividad). Entonces, el proceso de *ayuda ajustada* comprende dos pilares: por un lado, esta debe tener presente y estar en sincronía con los procesos internos del estudiante como base fundamental; por el otro, tener en cuenta las características del conocimiento y habilidades a enseñar. En consecuencia, estos deben ser desafiantes y estimulantes para el estudiante que a su vez sean posibles de asimilar, contando claro con el apoyo intelectual (bagaje del tema a tratar y la organización del mismo) y las herramientas (relacionado a los materiales interactivos, la disposición del ambiente y el ordenamiento de las relaciones con sus pares) proporcionadas por el profesor (Onrubia, 2007). Esto involucra un ambiente en donde es necesaria la intervención del profesor en distintos ámbitos, reforzando la idea de que el estudiante puede potenciar su aprendizaje si se da de manera colectiva; con base en esto, Cubero y Luque (2014) resaltan el papel social del aprendizaje de la siguiente manera:

“El aprendizaje escolar es un fenómeno comunitario, en el que alumnos y alumnas aprenden gracias a su participación en las actividades que se desarrollan en comunidades de aprendices, actividades que están conectadas con las prácticas de esa comunidad y con su historia. En los procesos que tienen lugar mientras niños y adultos realizan conjuntamente esas actividades, los niños adquieren formas más maduras de participación en la sociedad gracias a la asistencia directa que reciben de los adultos o de otros niños.” (pág. 147)

Ahora, en concordancia con el trabajo de Cubero y Luque, ellos rescatan los aportes de Barbara Rogoff la cual conceptualiza la construcción de conocimiento como un acto social, en donde le llama *participación guiada* a la realización conjunta de actividades con el fin de una interiorización del conocimiento. Lo cual da una importancia mayor a los procesos hechos en conjunto con más personas (grupos), siendo el profesor quien estructure estas interacciones (ZDP), además de establecer los límites del conocimiento o habilidades a enseñar. De igual forma, esta participación guiada cobra sentido en la medida en que las interacciones sociales tienen como fin una actividad en común, es decir, que la construcción y significación de conocimientos no solo se resume a la interacción estudiante-docente, sino que es necesaria la participación de pares como la confluencia de perspectivas y la resolución de conflictos. Sin embargo, lo anterior será desarrollado a continuación con el concepto de *interdependencia positiva* pilar clave de la teoría del Aprendizaje Cooperativo; además, si tenemos en cuenta los postulados de la teoría sociocultural de Vygotsky existe una estrecha relación con el aprendizaje cooperativo, ya que las interacciones sociales son el pilar fundamental de la construcción del conocimiento.

2.4 Aprendizaje Cooperativo

El Aprendizaje Cooperativo (AC) es una práctica que tiene múltiples interpretaciones o muchas maneras de conceptualizarse, tanto así, que dependiendo del autor se podrá entender como práctica, como un sistema de organización o como una herramienta didáctica o como un enfoque didáctico. No obstante, las conceptualizaciones tienen escasas diferencias en cuanto a sus principios, sus beneficios y limitaciones, por lo cual es menester establecer una orientación general para poder justificar de manera más sólida la propuesta educativa y su aplicabilidad en entornos virtuales (TIC) en el aula.

Para Johnson et al. (1994) el Aprendizaje Cooperativo es una metodología que contrasta con la mirada competitiva e individualista de la educación, siendo este “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje” (pág. 5). Para los autores, la situación cooperativa es el esfuerzo de un grupo de personas con el fin de obtener resultados tanto para ellos mismos como para los demás miembros del grupo, lo que involucra una aplicabilidad a cualquier tipo de tarea y en cualquier tipo de currículo. Entonces, este sistema de organización contempla una metodología que se adapte con las características de la actividad o serie de actividades; de igual forma, la eficacia del grupo, en referencia al alcance de objetivos de aprendizaje, es dependiente del tiempo que sean necesarios la conformación de los grupos y del compromiso de cada uno de ellos.

Sin embargo, lo que no varía dentro de los distintos tipos de grupos cooperativos es la función del docente, donde, este sirva como un garante del ambiente de aprendizaje y como un guía conceptual. En consecuencia, el docente no reduce su quehacer en explicar la actividad o actividades, sino que debe intervenir en los distintos grupos para poder aclarar dudas y orientar los roles o las relaciones que lleven los estudiantes.

Por otro lado, desde el posicionamiento de Goikoetxea y Pascual (2002) citando a Slavin (1990) y a Johnson et al. (1994), puede entenderse desde una perspectiva organizacional del aula. Es decir, que constituye una serie de técnicas de planificación de actividades que involucre una participación grupal con características, capacidades o limitaciones diferentes con un objetivo en común, lo cual, posteriormente lo define como *procedimiento educativo*. Además, estas autoras establecen que el AC es, a su vez, un término genérico que involucra una estructura (u organización o sistema) en los trabajos grupales, aunque tengan diferencias en torno a los tipos de incentivos sí son igual de eficaces y beneficiosas para el aprendizaje. En efecto, son las características anteriormente enunciadas las que diferencian el Aprendizaje Colaborativo, teniendo en cuenta que este no involucra necesariamente una sistematización en las relaciones de aprendizaje. Por su parte Rego et al. (2009) y Andrade & Sarcos (2009), comprenden el Aprendizaje Cooperativo como un enfoque pedagógico en el cual se da una estructuración del aprendizaje en grupos (de individuos heterogéneos) teniendo como fin el logro de un objetivo en común en el mismo proceso de aprendizaje, implicando una responsabilidad del aprendizaje personal y de cada uno de los miembros del grupo.

Ahora bien, si bien las denominaciones pueden variar, en cuanto a las características propias del Aprendizaje Cooperativo concuerdan aspectos como: la relación entre construcción del conocimiento interpersonal e intrapersonal; *la interdependencia positiva* como un aspecto clave dentro del proceso de aprendizaje; el papel del docente como guiador, organizador y contextualizador; las ventajas que tiene el esfuerzo en conjunto sobre el individual en cuanto al logro de objetivos; lo fundamental de estructurar las metas y las interacciones sociales que se materializan como roles. De igual forma, existen una diferencia que enuncian Andrade & Sarcos (2009) sobre el AC y la *situación social competitiva*, esta

última refiriéndose a la formulación de objetivos en común (aspecto claro del AC), pero este será logrado si los demás no lo logran, ya que no hay una interdependencia para el logro de este, sin dialogo y sin consenso en torno a posturas.

El Aprendizaje Cooperativo constituye una forma de poder potencializar el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, con este fin Johnson et al. (1994) resaltan como principal elemento la *interdependencia positiva*. Este término se refiere a la relación dependiente que debe existir para poder lograr un objetivo en común, teniendo en cuenta que, si una de las partes falla o no está enteramente interesado en lograr el objetivo, el proceso de aprendizaje de todos se ve entorpecido, ya que cada uno de los estudiantes cuenta con información sustancial o por el mismo rol que desempeña dentro del grupo que resulta siendo sustancial.

La *interdependencia positiva* también se puede concebir de otras formas que no sean en sí el logro de un objetivo final, ya que hay otras maneras de interdependencia, que, de forma complementaria, involucre más comunicación entre los estudiantes. Sin embargo, más allá de describirlas una a una, el interés principal es poder describir un tipo que se relaciona directamente con el *método rompecabezas* (aspecto esencial de la propuesta que se profundizará más adelante) que involucra la organización de los grupos y recursos: la *interdependencia respecto a los recursos* es la forma en que se le otorga a cada integrante del grupo una parte de la información o una parte de los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad.

2.4.1 Aprendizaje Cooperativo y Teoría Sociocultural de Vygotsky

Ahora bien, una vez definida la metodología que comprende implementar el Aprendizaje Cooperativo, es necesario establecer la síntesis entre este y los avances expuestos anteriormente en torno al constructivismo social. Andrade y Sarcos (2009), citando a Ramos y da Costa, manifiestan la relación entre el Aprendizaje Cooperativo y el enfoque sociocultural de Vygotsky de la siguiente manera:

“[...] el estudiante a través de la interacción con sus compañeros aprende significativamente ayudándose con la mediación del igual. Esta mediación, permite entender la relación del sujeto con su medio (social y físico), con el proceso de internalización (aprendizaje) y consecuencia, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores” (pág. 4).

De igual forma, la relación entre sociedad e individuo en la construcción de conocimiento o desarrollo de funciones psicológicas superiores -como el lenguaje y el conocimiento- se manifiestan en tres procesos, que Andrade y Sarcos (2009) rescatan de Ley Vygotsky: un primer aspecto es el plano interpsicológico, siendo estas las relaciones sociales que involucra el compartir, debatir e interactuar con pares o con “quien sepa más”, en este aspecto, los aportes en términos organizativos son cruciales; un segundo aspecto, es la internalización de los conocimientos; por último, el plano *intrapsicológico*.

Ahora bien, los *procesos psicológicos superiores* o *funciones psicológicas superiores* son todos aquellos procesos históricos y socialmente construidos, los cuales se adquieren con la constante interacción con otros seres humanos y la cultural. Lo anterior implica que, como base de cualquier conocimiento, las interacciones sociales cumplen un papel fundamental. Estos procesos se dividen en dos: *los procesos psicológicos superiores rudimentarios*, entendidos como aquellos que se desarrollan por el simple hecho de estar en una cultura como

es el lenguaje oral; por otro lado, están los *procesos psicológicos superiores avanzados*, siendo estos los necesarios dentro de un lenguaje ya más sistematizado como es la lengua escrita o el conocimiento científico (Andrade & Sarcos, 2009)

Además, este tipo de aprendizaje que complementa en la medida en que el individuo también es responsable de su propio conocimiento, ya que la disposición para cooperar y sus estructuras internas de él o la estudiante que se modifican en el proceso (Andrade & Sarcos, 2009). Otra característica que resulta importante mencionar, es la relación horizontal -por denominarlo de algún modo- de todos los actores en el Aprendizaje Cooperativo, tanto la relación entre los mismos estudiantes y como con el profesor, claramente, este aspecto docente como un guía se verá complementado con el rol de contextualizador tanto en aspectos conceptuales como organizativos de los espacios del aula.

Los grupos dentro la teoría sociocultural se entienden como formas complejas de interacción social y como un agente social, donde comprende funciones de transmisión de conocimientos, discusión de posturas y reflexiones colectivas. Entonces, la relación entre la teoría sociocultural y el AC se constituye cuando los grupos no se establecen como una forma de agrupación donde impere los esfuerzos personales, sino que cumplen un papel activo por medio de la interacción social, logrando el aprendizaje de cada uno de los participantes (Andrade & Sarcos, 2009).

2.4.2 Grupos cooperativos

Ahora bien, es necesario identificar qué características debe tener un grupo para poder constituirse como un grupo cooperativo. Como característica principal, hay que entender que un grupo cooperativo existe solo si hay una metodología o sistematización en la organización de este, ya que no basta con agrupar los estudiantes en grupos. Este tipo de grupo involucra

una interacción constante con los compañeros en aras de cumplir con objetivo, cuestión que involucra una participación activa de los estudiantes, además de una entera confianza en que su desempeño se verá potencializado con el esfuerzo de sus demás compañeros. De igual forma, esta confianza involucra un constante apoyo a los demás compañeros (emocional o escolar), lo cual despeja cualquier mirada competitiva entre ellos, si uno de ellos no cumple con las responsabilidades no se logrará los objetivos siendo el principal que el esfuerzo de sus partes sea mucho mayor al que podrían alcanzar de forma individual. Esto último, se relaciona directamente con los postulados enunciados anteriormente sobre el constructivismo social.

Para poder determinar o clasificar los grupos Johnson et al. (1994), establecen una diferenciación que depende, por un lado, del tiempo en que sea empleado y por otro de las necesidades que requiera la actividad: en primer lugar, *los grupos informales* son ideales para las actividades de una clase o de unas pocas horas, los cuales son conformados en torno a unas actividades como reflexiones sobre algún material como películas o libros. Seguidamente, *los grupos de base* son aquellos grupos bajo proyectos de larga duración, abarcando un año escolar y primando las interacciones de larga duración que puedan tener (como apoyo emocional y académico en la elaboración de cada una de las actividades). Por último, *los grupos formales* son aquellos predilectos para el abordaje un tema que involucre el esfuerzo en grupo de una o varias semanas, la intención de este tipo de grupo es poder alcanzar objetivos comunes.

Ahora bien, teniendo en cuenta la anterior clasificación sobre los grupos cooperativos, es menester enunciar que para la aplicación de la propuesta pedagógica se tomó la elección del *grupo formal*, esto con base en la durabilidad recomendada (de horas a

semanas). Además, los autores Johnson et al. (1994) establecen una serie de pautas que él o la docente deben tener en cuenta en cuanto a la elaboración de este tipo de grupo:

“(a) especificar los objetivos de la clase, (b) tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza, (c) explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos, (d) supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los 5 grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos, y (e) evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo” (pág. 6).

Las anteriores pautas son muestra del papel activo que tienen los docentes como guías y expertos conceptuales, buscando, adicionalmente, el fortalecer la interacción de los docentes con los estudiantes.

2.4.3 Método rompecabezas o Jigsaw

El método Jigsaw o también denominado *método rompecabezas* (puzle) fue creado por Eliot Aronson en la década de los setenta. Como su nombre lo sugiere esta sistematización involucra el reparto parcial de un tema a cada integrante de un grupo, teniendo como finalidad que cada uno de los integrantes tenga la necesidad de compartir su parte de la información a sus compañeros para que al final se pueda entender la cabalidad del tema (Becerra et al. 2005). Este método involucra la *interdependencia positiva en torno a los recursos* ya que para la comprensión de un tema cada una de las partes (información) son importantes y, por ende, el papel y desempeño de cada uno de los alumnos. De igual forma, esto no solo involucra que el estudiante adquiera el conocimiento disciplinar que requiere ser aprendido, sino también involucra que debe desarrollar habilidades comunicativas para poder compartir

las ideas con sus compañeros, la habilidad de poder escucharlos y respetar su conocimiento, el poder motivar a sus compañeros, y asumir y ejercer liderazgo.

Por su parte, Morales (2017) establece el desarrollo que de manera generalizada (independientemente del campo que se desea aplicar) se desarrolla por medio del método Jigsaw: Como primera competencia, tenemos la *competencia en comunicación lingüística*, la cual el desarrollo de capacidades lingüísticas en la expresión e interacción con otros de manera oral o escrita; por otro lado, las *competencias sociales y cívicas*, son aquellas fomentadas y requeridas para poder interactuar de forma activa y democrática; la *competencia digital*, esta se manifiesta en la capacidad del estudiante de poder compartir, analizar, obtener, producir e intercambiar información por medio de las TIC de forma segura; también una competencia que denominan *iniciativa y espíritu emprendedor*, la cual busca desarrollar las capacidades organizativas en la elaboración o en el desarrollo de proyectos; por último, *aprender a aprender*, es una competencia que involucra la capacidad investigativa del estudiante, cuestión que involucra no sólo la obtención de la información sino su organización de manera autónoma.

Una investigación realizada por Humberto Álvarez Sepúlveda (2020) sobre el método Puzle en la enseñanza de la historia en las universidades, comprende la necesidad de AC, en especial el constructivismo, como una forma alternativa de potenciar y desarrollar competencias en el estudiantado, así como mejorar el desempeño académico, y el pensamiento histórico. Para este autor citando a Gómez (2017), la enseñanza de la historia apoyado en el Aprendizaje Cooperativo es concebido como una *técnica de indagación*, estableciendo objetivos clave de reflexión y acción en el desarrollo mismo de conceptos,

procedimientos y actitudes; de igual forma, busca el desarrollo de habilidades blandas y propias del pensamiento histórico rompiendo el paradigma de la clase magistral.

Con base en lo anterior, el método Jigsaw fomenta en el aula las capacidades investigativas y, sobre todo, a determinar las posturas historiográficas que desde las fuentes se expresan. En este sentido, y siguiendo con los planteamientos de Sepúlveda (2020), es preciso relacionar Aprendizaje Cooperativo con el Aprendizaje por Descubrimiento, en sentido de convertir el aula en un laboratorio de historia y teniendo como fin el desarrollo de heurísticas del aprendizaje histórico, cuestión que se abordará con más detalle más adelante. Hay que aclarar que el estudio hecho por Álvarez (2020) involucra un acercamiento del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la historia universitaria, por lo cual, es necesario reflexionar sobre las complejidades que tiene la práctica debido a la implementación en estudiantes de educación media, por lo cual, también es la intención del presente trabajo el poder dar luces en este aspecto.

Retomando las características del método puzle como forma organizativa predilecta del Aprendizaje Cooperativo esta basa su sistematización en una serie de pasos o etapas, estas involucran una previa organización del ambiente cooperativo, una selección y repartición de contenidos, y una discusión o la producción de un material que refleje el conocimiento de todos los estudiantes. Teniendo como fin lo anterior, este método comprende tres fases principales de las cuales se basó la propuesta pedagógica que se podrán observar en la parte final del apartado. Estas fases están basadas en los aportes de Johnson et al. (1994):

Fase preparatoria

Como primera medida de esta fase, se deben tener en cuenta el tema como pieza principal y que tenga como característica la facilidad de poderse dividir en cuantas secciones sean requeridas por el docente para que sean repartidas. De igual forma, es indispensable identificar y socializar los objetivos de la clase con los estudiantes, ya que esto significa la claridad frente a *qué*, *cuándo*, y el *porqué* de la actividad que van a desarrollar y que necesita un compromiso activo de cada uno de los participantes.

Seguidamente, se definen y se asignan las dos clases de grupos de que se involucran en la actividad: *los grupos originales*, o también llamados grupos base, comprende al tema en general, es decir que, si el tema general de la clase o clases está dividido en cuatro, lo ideal de es que los miembros de este grupo sean cuatro participantes; *los grupos de expertos* son aquellos estudiantes que están presente en la fase de *exploración* y cuya función es interactuar y especializarse en una parte del tema general, por lo cual se recomienda que sean en parejas o máximo de a tres personas. Con la conformación de estos grupos, y de manera simultánea, se tiene que repartir los subtemas o sub-ejes, esto con la intención de que a cada integrante del *grupo original* le corresponda diferente subtema, pero en los *grupos de expertos* tengan el mismo tema.

Fase de especialización

Los estudiantes deberán reunirse en los *grupos de expertos* (parejas preferiblemente) y tendrán que interactuar con la información -en el caso de la propuesta es el conjunto de fuentes- que tenga a disposición. La intención es que en este grupo se interactúe con la información como bien puede ser una pequeña lectura o un video corto, esto con el fin de que ambos tengan la misma información, pero, sobre todo, que puedan sistematizar la información, bien sea por la elaboración de un escrito o la resolución de unas preguntas.

Posteriormente, se deberá de dar un pequeño espacio para que los integrantes de estos *grupos de expertos* se puedan reunir, el periodo de tiempo se dedicará para aclarar cualquier duda que se tenga en torno a la información que se investigó

Fase de exposición

Una vez se haya terminado el tiempo de la socialización de los *grupos de expertos*, ahora, tendrán que reunirse en los *grupos originales*. La reunión de los grupos originales va a ser una breve exposición de cada uno de los subtemas que se investigaron, por lo cual, es importante que cada uno de los estudiantes hayan realizado el ejercicio de investigar su parte de manera que la información que tenga que compartir sea clara y concisa. La exposición de los integrantes del grupo, de su única e indispensable información, debe ser de forma concisa ya que la intención es que cada uno de los integrantes puede aportar su parte.

Fase de construcción colectiva

Esta parte final del trabajo cooperativo es la construcción de un producto que, no solo sintetice las exposiciones de cada uno de los integrantes, sino que logre reflexionar sobre el tema en general y se comprenda cada una de las partes del tema. La intención de esta construcción colectiva es analizar el trabajo de síntesis de los estudiantes y comprenda una forma de poder evaluar al grupo.

2.5 Debate sobre las tecnologías en el ambiente educativo

Las dinámicas sociales del siglo XXI cada vez más han estado mediadas por las nuevas tecnologías. En el caso educativo no es la excepción, un ejemplo de esto es la constante alerta que existe en las aulas por la utilización de Inteligencias Artificiales (IA) en la elaboración de trabajos escritos, que, de forma completa o parcial, indagan y redactan en

cuestión de segundos. Sin embargo, la intención del presente apartado está en vía de fundamentar que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) pueden contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de forma responsable. Con este fin, y en primera medida, se plasmará una serie de consideraciones en torno a la utilización de las TIC, marcando las ventajas y desventajas que involucra la utilización de estas herramientas en el aula. Seguidamente, se establecerá las opciones que se deben tener cuenta para poder implementar las TIC (específicamente el dispositivo móvil o smartphone). Por último, hondar en las discusiones que se tienen en la actualidad sobre la enseñanza de la historia por medio de estas tecnologías.

Ahora bien, los niños y las niñas a medida que van creciendo interactúan cada vez más con las tecnologías, esto bien sea las redes sociales, los videos en plataformas digitales o los mismos videojuegos. Por este motivo, es deber del profesorado tener la capacitación necesaria, no solo para el correcto uso de los dispositivos (computadores, Tablet o móvil), sino en la correcta selección y análisis de información que en las muy diversificadas páginas web se podrán encontrar. Así mismo, la intención no es cohibir a los estudiantes de utilizar la tecnología, ya que esto puede llegar a ser por lo menos contraproducente, debido a que los estudiantes estarán inmersos no solo por uso de estas tecnologías sino porque sus relaciones sociales (manifestadas en conversaciones) estarán influenciadas por estas como bien pueden ser las tendencias o los mimos memes. (Socha et al. 2019)

La inclusión de las TIC en el ámbito educativo ha sido una política de estado desde la Constitución del año 1991, donde se proyecte la inclusión de estas tecnologías como apoyo al desarrollo educativo, y, por ende, el desarrollo nacional. Lo anterior, tiene como relación la trayectoria que ha tenido el área de Informática y Tecnología como parte de currículo

escolar, sin embargo, hay que considerar que gracias a esto se dieron los lineamientos que tiene como fin la capacitación docente en torno a las competencias tecnológicas, pedagógicas, comunicativas y éticas para el buen uso de las TIC (Parra, 2011). Ahora bien, Parra (2011) manifiesta que hay dos serias dificultades que se manifiestan en el ámbito escolar para la implementación de las TIC:

Por un lado, si bien se han hecho esfuerzos para dotar tecnológicamente (internet, computadores portátiles y PC, y tables) a las instituciones educativas, a veces por convenios público-privado, lo cierto es que el acceso a estas tecnologías es aún limitado, incidiendo en la dificultad de poder implementar las TIC no solo para el área de Informática y Tecnología sino para cualquier asignatura que tenga una propuesta pedagógica por medio de estas tecnologías. Lo anterior, es solo una arista del problema neurálgico del acceso a los bienes básicos (servicio de acueducto, servicio de energía eléctrica o a la conexión a internet) en las escuelas de las zonas periféricas y que se visibiliza, a veces de manera más marcada, en las zonas rurales. De igual forma, Parra (2022), citando a Anderson et al., añade la importancia que tiene el acceso a las licencias de los distintos softwares para poder implementar, es decir, el acceso a herramientas de creación de contenidos virtuales muchas veces se ve limitado por una versión “demo” o con funciones limitadas que se brinda por ser de paga.

En segundo lugar, la falta de capacitación docente constituye un obstáculo para la implementación de las TIC en la educación media. Esto en el sentido de que la inclusión de estas tecnologías no debe involucrar, de manera exclusiva, el conocimiento de cómo funciona la gran variedad de programas informáticos. Por el contrario, deben, también, tener un replanteamiento pedagógico que involucra el implementar las TIC como una herramienta

para el desarrollo de habilidades investigativas, discursivas y comunicativas, como bien lo describe Parra (2011) refiriéndose a la instrumentalización de las TIC:

“[...] los docentes, en el aula de clase, confunden los conceptos de información y conocimiento, obstáculo para los procesos de construcción de conocimiento en el aula. Bajo esta concepción, las TIC también son vistas como recursos que permiten acceder a información más actualizada y completa, asunto que usan los docentes para seguir transmitiendo información a sus estudiantes” (pág. 5)

Como bien lo manifiesta, no hay un proceso de innovación pedagógica en cuanto se utilicen las herramientas para la memorización de contenido de forma exclusiva. Por este motivo, la incidencia de las TIC en la enseñanza de La Primera República es una herramienta que ayude al estudiantado a cooperar en la recolección, análisis, sinterización y exposición de información. Cuestión que en su calidad de apoyo las TIC estén mediadas por la organización del Método Puzzle (Propio del Aprendizaje Cooperativo); involucrando que el conocimiento se desarrolle por medio de la experiencia cooperativa y apoyada por las TIC. (Rengifo et al. 2020)

Retomando, es imprescindible tener en cuenta que a la hora de hablar de ambientes educativos donde se integren las TIC involucra, en muchos de los casos, la remarcación de una brecha generacional, donde, el docente queda inmerso en un contexto de una *cultura digital*. Así, estas dos realidades (docente y estudiante), no debería involucrar la sobreposición del mundo adulto a la visión en formación del estudiante, por el contrario, la intención es producir una acción de alfabetización digital, en donde las TIC sean herramientas de acceso a fuentes de información, mas no del conocimiento. Entonces, la

alfabetización digital es un requisito necesario para la formación docente que desee utilizar las TIC en el aula de clase.

2.5.1 Dispositivos móviles en el aula

Ahora bien, las TIC tienen distintas maneras o formas en que se pueden aplicar en el aula de clase, lo cual varía según el dispositivo que se quiera utilizar (Computador o Tablet), según el software (plataformas web) y proceso educativo. Sin embargo, el interés es resaltar el uso de las TIC como *M-Learning*, término que se refiere a la implementación del dispositivo móvil en el aula de clase. Por definición el *M-Learning* es la implementación de dispositivos móviles en el ambiente educativo de forma de remota, donde la intención es que la información sea de total acceso en cualquier parte y en cualquier momento (Rengifo et al. 2020).

Cabe aclarar que la presente propuesta tiene como objetivo que la mediación del dispositivo móvil sea de forma sincrónica en el aula de clase, cuestión que no impida el desarrollo de los demás momentos del *Método Puzzle* abordado en apartados anteriores. Ahora bien, los dos dispositivos que son de preferencia a la hora de abordar contenidos son la Tablet o los Smartphone, estos a su vez cuentan con la ventaja de que son dispositivos de fácil acceso; estos no necesitan más allá de una conexión a internet y que tienen funciones básicas como es la reproducción de video, visualización de imágenes, acceso a páginas web y la posibilidad de escribir. En estos aspectos, junto al desarrollo de motivación en los estudiantes, constituyen las principales ventajas para la utilización de los dispositivos móviles en el aula, repercutiendo en que se vuelvan herramientas versátiles en el abordaje de cualquier tema y proyecto.

Sin embargo, pese a que existe ventajas considerables para el uso de las tecnologías – en este caso el *M- Learning*- en el aula de clase, como pueden ser la motivación y la inmersión en entornos familiares, resulta problemático que el constante uso y la dependencia que generan es un factor que se debe tener en cuenta. Esto involucra en el aula, y sobre todo en el proceso de capacitación docente, se tenga en cuenta las señales que establece la posible adicción a las TIC (redes sociales, videojuegos, contenidos multimedia, conversatorios, entre otros) que suele materializarse en problemas de personalidad manifestado en timidez excesiva, baja autoestima y bajo autoconcepto (Álvarez & Villodre, 2018). Entonces, la capacitación docente es crucial para la prevención de comportamientos compulsivos y adictivos de la utilización de las tecnologías, por eso el desarrollo de campañas informativas que adviertan sobre su uso y que se conciban más allá de su utilización en ocio. Es otras palabras, desarrollar una conciencia donde las TIC sean vistas también como una herramienta que no deben intervenir con demás actividades, tanto académicas como personales, que involucra el esfuerzo de toda la comunidad educativa (padres, docentes y administrativos).

Ahora bien, han surgido variedad de propuestas para poder reglamentar el uso del celular en los colegios, con esto se busca el limitar, o en ocasiones prohibir, que el celular se convierta en un instrumento de ocio como bien lo manifiesta el proyecto de *Ley 009 de 2018*. Sin embargo, por el momento se tiene como base la Corte Constitucional en Sentencia *T-967 del 2001*, que brindan a las instituciones educativas autonomía en la regulación de dispositivos móviles, más no la prohibición de estos; de igual forma, la *Ley 2170 del 2021* la cual autoriza la utilización de dispositivos móviles en ambientes educativos, añadiendo que debe ser responsabilidad de la institución y demás entes de la comunidad educativa brindar asesoramiento y seguimiento en la utilización de las TIC (Legis Ámbito Jurídico , 2022)

2.6 Las TIC y la enseñanza de la historia

La pandemia del COVID-19 cambio las dinámicas sociales en todos sus ámbitos, incluyendo la educación en todos sus niveles. Aún más, los ambientes educativos se han visto permeados por la proliferación de tecnologías capaces de resumir, redactar, esquematizar e ilustrar información de manera casi instantánea: las Inteligencias Artificiales. Por este motivo, el profesorado debe contar con las herramientas, tanto intelectuales como operativas, para poder incursionar en nuevas formas de enseñar y saber cuándo se entorpece el proceso educativo. Sin embargo, en el presente apartado se dará un panorama de las implicaciones más relevantes sobre la enseñanza de la historia por medio de las TIC.

La enseñanza de la historia debe contar con el aprendizaje de conceptos o procesos surgidos en la producción histórica, tanto, con el desarrollo de capacidades propias historiadores (empatía histórica, trabajo con fuentes, creación de narrativas, etc.). Por este motivo, es necesario saber qué facilidades o en qué aspectos en la utilización de las TIC (herramientas que almacenan o procesan información) contribuye a potenciar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Como bien lo sugiere Novas (2022) para la implementación de las TIC en la enseñanza de la historia no es necesario ser un experto en cuanto al manejo de las herramientas. Sin embargo, este debe tener ciertas consideraciones: en primer lugar, la revisión del material, especialmente el contenido, debe tener rigurosidad por la cantidad de información que se tiene a disposición; segundo, reconocer los tiempos en que es prudente aplicabilidad de contenidos digitales; por último, la capacidad de acercar al educando la información de manera acertada. Bien lo resalta Novas (2022):

“En el área de historia, entre las actividades más significativas se pueden aplicar aquellas que se deben fundamentar desde el criterio de selección de contenidos, la selección

de los recursos, las actividades propuestas, la evaluación, clasificación de fuentes e identificación como una fuente verdaderamente histórica” (pág. 162)

En consecuencia, el docente al implementar estas tecnologías no un operante en el proceso formativo, por el contrario, tendrá la capacidad de complementar su *quehacer*. Dado que, podrá tener gran variedad recursos para complementar su explicación (por ejemplo: imágenes, videos, registros bibliográficos, pinturas. etc.), también, por medio del acceso a plataformas de información podrá desarrollar el potencial investigativo de sus estudiantes. (Novas, 2022). Sin embargo, esto no significa que se sustituirán los libros como material educativo, al contrario, significa que se amplía las fuentes a disposición del docente como a manejo del estudiante.

Las herramientas digitales, sobre todo aquellas que tienen el acceso a internet, amplían también la capacidad del estudiantado de realizar sus propias producciones; es decir, que se pueden implementar herramientas para la elaboración de líneas de tiempo, presentaciones multimedia, foros, mapas conceptuales, mapas digitales, blogs, gamificación, entre otras. Sin embargo, es necesario que, en el momento de uso de dichas herramientas, el docente establezca las condiciones y precauciones tanto de la plataforma como de la calidad de información que se puede encontrar (como páginas de libre edición). De igual forma, las herramientas de los campus virtuales han significado un gran avance cuando las condiciones no permite realizar las actividades educativas en la presencialidad; dichas herramientas proporcionan la capacidad de realizar videollamadas, foros, almacenamiento de información digital, entre otras. Lo anterior, fue el claro caso de lo acontecido durante las cuarentenas ocasionadas por la mencionada pandemia.

Ahora bien, y como bien se ha mencionado antes, el aplicar las TIC sin una reflexión pedagógica antes recae en la enseñanza novedosa de contenidos memorizables; lo que otras palabras, sería la mera instrumentalización de la tecnología para enseñar historia de forma lineal y poco participativa, involucrando un obstáculo para la práctica docente y la innovación educativa (Moreno, 2017). Esto involucra una reflexión sobre el entendimiento que los docentes en Ciencias Sociales entienden sobre historia. Es decir, qué se entiende por *habilidades del pensamiento histórico, el tiempo histórico y la historiografía*; por este motivo, es necesaria la crítica a la formación docente en el entendimiento de la historia y su enseñanza. En síntesis, la enseñanza de la historia debe tener como objetivo no solo el aprendizaje de acontecimientos históricos con su cronología, sino también el desarrollo de habilidades que acerquen, de manera activa, los estudiantes con las fuentes y las interpretaciones de procesos y acontecimiento históricos.

En definitiva, la propuesta pedagógica que se plantea en el presente trabajo gira a una forma de poder utilizar las TIC en la enseñanza de la historia. La realización de las actividades que se realizaran para la enseñanza de la Primera República tiene como base la utilización de contenidos digitales (fuentes primarias y secundarias) tales como: archivos de documentos antiguos (*Memorial de agravios* y constituciones de 1811 a 1815), artículos periodísticos, infografías, videos cortos, blogs etc. Estos contenidos a su vez están depositados en una web denominada Symbaloo, la cual permite almacenar y clasificar archivos web de todo tipo (**Figura 1**). Esta clase de páginas ofrecen la ventaja de que toda la información que tengan a disposición los alumnos este previamente revisada y organizada por el docente.

Figura 1



2.7 Caracterización: Institución Educativa Distrital Tomas Carrasquilla


La presente propuesta se aplicó en el Colegio Tomás Carrasquilla (IED) ubicado en la localidad de Barrios Unidos en la ciudad de Bogotá D.C. Esta institución cuenta con dos sedes: la sede A, la cual tiene énfasis en educación básica secundaria y media técnica con dos énfasis; la sede B que cuenta con énfasis en educación básica primaria y preescolar. El colegio tiene como meta, entre otras, el desarrollo de habilidades y competencias en la formación de ciudadanos con proyección humana, académica y social. Si bien, el colegio está ubicado en la localidad de Barrios Unidos, lo cierto es que tiene influencia en localidades como Engativá y Suba, y, por esta razón, cuenta con estudiantes oriundos de estas localidades y con posibilidad para transportarlos por medio de rutas escolares.

La pertinencia de la propuesta expuesta en este trabajo refleja concordancia con uno de los principios institucionales, donde, el educador más allá de ser un ejemplo a seguir es

quien propicia los logros académicos y quien propicia un buen ambiente en el aula. La concordancia radica en la base pedagógica de la propuesta, ya que el docente no solo es quien tiene el conocimiento, sino es quien interviene en los múltiples factores del aula, incluyendo los ambientes propicios para el desarrollo de capacidades y competencias. Ahora bien, teniendo en cuenta lo propuesto como acontecimiento histórico (recuento histórico, debates y conclusiones) en el primer capítulo y el análisis y potencialidades del Aprendizaje Cooperativo, se presentan las siguientes unidades didácticas como forma de sistematización de la propuesta pedagógica:

Tabla 1


Unidad Didáctica 1

Docente/ practicante Jairo Andrés Tique Ramos.			 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Área o Materia	Institución	Título de la Unidad Didáctica	
Ciencias Sociales	I.E.D Tomas Carrasquilla	“De la ruptura del imperio español hasta el acenso de la representatividad criolla”	
Tiempo por cesión: 45 minutos		Numero de sesiones: 2	

Objetivo General	“De la ruptura del imperio español hasta el acenso de la representatividad criolla”
Objetivos específicos o didácticos	Identificar aspectos claves de la temporalidad histórica en la Nueva Granada prerrevolucionaria
	Seleccionar la información que sea pertinente mediante la plataforma de MozillaHubs según el <i>método rompecabezas</i>
	Relacionar los procesos o acontecimientos con los expuestos en el grupo
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Estado virreinal de la Nueva Granda. • Reformas borbónicas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Elite ilustrada. • Invasiones napoleónicas: los Bonaparte en España
Caracterización de los estudiantes	Grado décimo

Nombre de la actividad	Descripción (mover a segundo cuadro)	Recursos	Tiempo	Evaluación
Apertura al tema y organización de grupos cooperativos	Esta actividad corresponde a una intervención realizada por el practicante, el cual hace introducción al tema a tratar, identificando una serie de conceptos y procesos que son pertinentes para poder contextualizarse al panorama antes de 1808 en Europa y sobre todo en la Nueva Granada Posteriormente la intención es organizar los grupos base y los grupos de expertos (estos de forma provisional)	<ul style="list-style-type: none"> • Diapositivas y tablero <ul style="list-style-type: none"> ○ Plata forma Symbaloo ○ Conexión a internet ○ Computador o dispositivo móvil 	20 min	
Indicaciones sobre la utilización grupal de la plataforma Symbaloo	<p>1. La primera indicación de la sesión será aclarar cuales son los objetivos de las actividades: que se espera durante y al finalizar la actividad</p> <p>2. Bajo el <i>método rompecabezas</i>: se busca explicar qué parte de la información le corresponde a cada uno de los integrantes del grupo, estableciendo un inicio y un límite en la búsqueda de la información</p> <p>Es pertinente establecer una serie de indicaciones que deje la menor de cantidad de preguntas sobre el manejo de la plataforma. Con este fin, se dará indicaciones de cómo poder utilizar los enlaces, qué ruta dentro de la plataforma deben seguir para tener un hilo conductor dentro de los contenidos y si la búsqueda de información se hará de a parejas o individual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador o dispositivo móvil • Conexión a internet • Navegador 	5-7 min	

<p>Recolección y sinterización de información mediante la plataforma Symbaloo</p>	<p>La plataforma tiene una serie de secciones (revisar imagen) donde se busca que los estudiantes indaguen dentro de fuentes que servirán para obtener información.</p> <p><i>Ejemplo: Sección de primer eje</i></p>  <p>En relación con el aprendizaje cooperativo: se busca que cada uno de los integrantes del grupo establezca una ruta cronológica que logre debelar ciertos conceptos y procesos. Para este fin, es necesario que cada uno de los estudiantes tengan unos roles ya establecidos y con información diferenciada sobre el tema a tratar, para que posteriormente sea socializado, con este fin la información va a tener 4 ejes importantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primer eje: Estado del reino de España (segunda mitad del siglo XVIII) • Segundo eje: Reformas borbónicas (su pertinencia en la Nueva Granada en aspectos económicos, políticos y comerciales) • Tercer eje: Ilustración en la Nueva Granada (la formación de los criollos en la segunda mitad del siglo XVIII) • Cuarto Eje: invasiones napoleónicas (la llegada de los franceses a España y la captura 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador o dispositivo móvil • Conexión a internet • Navegador • Papel y lápiz para tomar notas o para responder las preguntas <p>Recursos web: https://www.symbaloo.com/shared/AAAAA5jQxkoAA41_WivvNA==</p>	<p>15 a 20 min</p>	<p>Al ser establecido por roles, el proceso evaluativo se podrá hacer de manera cualitativa en torno a la búsqueda de información, la organización y exposición de este por medio de observación directa.</p> <p>Como nota cualitativa se podría evaluar cómo se responde las preguntas guías</p>
---	--	--	--------------------	---


	<p>de Fernando VII o crisis de bayona)</p> <p>Con el fin de guiar el proceso de recolección y análisis de información, se pedirá la resolución a unas preguntas que, a su vez, guiaran el proceso educativo. Cabe aclarar que cada eje (cada integrante del grupo de origen) tendrá una pregunta específica.</p>			
<p>Reunión de grupos de expertos (circunstancial)</p>	<p>Dentro de la organización se pedirá que se utilice las plataformas de parejas, esto con el fin de poder tener un compañero de apoyo. Con base en lo anterior, se les pedirá a los estudiantes que se discutan o compartan lo encontrado o que puedan llenar los vacíos que se produzcan durante la recolección o sinterización de la información</p>		<p>10 minutos</p>	
<p>Socialización de los avances individuales en grupo originales</p>	<p>Una vez hecha la indagación y sinterización de los procesos, conceptos o hechos es necesario tener una forma eficiente de poder compartir el conocimiento adquirido por cada uno de los integrantes del grupo, la elaboración de productos que ayuden a sistematizar la información (mapas mentales, líneas de tiempo, cuadros comparativos, entre otros) se hace necesaria poder recoger aquello que es más relevante.</p> <p>Sin embargo, es necesario establecer un orden que condense la información de forma ordenada, para ello, se hará la socialización por ejes: primero, el primer eje; segundo, el segundo eje, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador o dispositivo móvil • Conexión a internet • Navegador • Papel y lápiz para tomar notas (opcional) 	<p>15 min</p>	

		<p>Para la elaboración de productos (opcional):</p> <p>Infografías: https://www.canva.com/ Presentaciones y líneas de tiempo: https://www.visme.co/es/ mapas mentales y mapas conceptuales: https://miro.com/es/mapa-mental/</p>		
Elaboración de productos grupales	<p>La elaboración de un producto final que recoja los cada uno de los aportes es sumamente necesario, ya que, por medio de este, se podrá establecer la eficacia del grupo (teniendo como objetivo el <i>grupo cooperativo</i>). Como producto se elaborará una línea de tiempo la cual establecerá los acontecimientos antes del año 1808</p>	<p>En caso de ser elaboración de productos no digitales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartulina o papel crepe • Marcadores <p>Para la elaboración de productos digitales:</p> <p>Infografías: https://www.canva.com/ Presentaciones y líneas de tiempo: https://www.visme.co/es/ mapas mentales y mapas conceptuales: https://miro.com/es/mapa-mental/</p>	20 min	<p>La evaluación final será el análisis de cada uno de los trabajos grupales que evidenciará la manera en que el aprendizaje cooperativo fue abordado, esto claramente en un primer momento; después será necesario establecer una sistematización, en cuanto al abordaje los conceptos, procesos o acontecimiento dentro del</p>


				producto final.
--	--	--	--	-----------------

Tabla 2

Unidad Didáctica 2

Docente: practicante Jairo Andrés Tique Ramos.			 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Área o Materia	Institución	Título de la Unidad Didáctica	
Ciencias Sociales	I.E.D Tomas Carrasquilla	“Las juntas de gobierno y el recrudescimiento de la división estatal”	
Tiempo por cesión: 60 minutos		Numero de sesiones: 2	
Objetivo General	Realizar el aplicativo de la unidad didáctica bajo el <i>aprendizaje cooperativo</i> : “Las juntas de gobierno y el recrudescimiento de la división estatal”		
Objetivos específicos o didácticos	Reconocer las consecuencias de la irrupción francesa en España del año 1808 a 1814		
	Identificar causas y consecuencias de la formación de Juntas en todo el reino español		
	Distinguir las consecuencias políticas de la carencia del rey Fernando VII		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra de independencia española (1808-1814) y la Junta Central • Representación colonial y memorial de agravios 20 de julio de 1810 • Conformación de Juntas en la Nueva Granada • Ruptura de la Majestad 		

Caracterización de los estudiantes: Como panorama se puede establecer que el ciclo IV cumple con los estándares básicos dentro de los cuales se puede establecer relaciones de cómo se establece

Nombre de la actividad	Descripción	Recursos	Tiempo	Evaluación
Exposición de la temática	Esta actividad es explicativa por parte del practicante, donde, y establece un inicio de la temática conectando la unidad temática anterior con la actividad a desarrollar en la presente unidad. Establece unos acercamientos conceptuales que se abordará durante toda la unidad y que ayudará a los estudiantes a que puedan establecer un punto de partida y limite en la búsqueda de información.	<ul style="list-style-type: none"> • Diapositivas y tablero o Plataforma: Symbaloo • Conexión a internet • Computador o dispositivo móvil 	20-25 min	
Indicaciones sobre la utilización grupal de la plataforma Symbaloo	Es pertinente establecer una serie de indicaciones que deje la menor cantidad de preguntas sobre el manejo de la plataforma. Con este fin, se dará indicaciones de cómo poder utilizar los enlaces, qué ruta dentro de la plataforma deben seguir para tener un hilo conductor dentro de los contenidos y si la búsqueda de información se hará de a parejas o individual	<ul style="list-style-type: none"> • Computador o dispositivo móvil • Conexión a internet • Navegador 	5- 7 minutos	
Búsqueda y recolección de información por medio de la plataforma Symbaloo	<p>La plataforma tiene una serie de secciones (revisar imagen) donde se busca que los estudiantes indaguen dentro de fuentes que servirán para obtener información.</p> <p><i>Ejemplo: Sección de primer eje</i></p>  <p>En relación con el aprendizaje cooperativo: se busque que cada uno de los integrantes del grupo establezca una ruta cronológica que logre debelar ciertos conceptos y procesos. Para este</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador o dispositivo móvil • Conexión a internet • Navegador • Papel y lápiz para tomar notas (opcional) <p>Recursos web: https://www.symbaloo.com/shared/AAAAA1EfoYAA41_Wiv-Dg==</p>	15 a 20 minutos	Al ser establecido por roles, el proceso evaluativo se podrá hacer de manera cualitativa en torno a la búsqueda de información y la organización de


	<p>fin, es necesario que cada uno de los estudiantes tengan unos roles ya establecidos y con información diferenciada sobre el tema a tratar, para que posteriormente sea socializado, con este fin la información va a tener 4 ejes importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primer eje: Guerra de independencia española (1808-1814) y la Junta Central • Segundo eje: Memorial de Agravios • Tercer eje: Conformación de Juntas en la Nueva Granada: Sub-eje: Gobiernos autónomos y gobiernos realistas • Cuarto eje: Ruptura de la Majestad <p>Con el fin de guiar el proceso de recolección y análisis de información, se pedirá la resolución a unas preguntas que, a su vez, guiaran el proceso educativo. Cabe aclarar que cada eje (cada integrante del grupo de origen) tendrá una pregunta específica.</p>			este. La intención es ver si cada uno de los integrantes está utilizando la unidad didáctica
Reunión de grupos de expertos (circunstancial)	Dentro de la organización se pedirá que se utilice las plataformas de parejas, esto con el fin de poder tener un compañero de apoyo. Con base en lo anterior, se les pedirá a los estudiantes que se discutan o compartan lo encontrado o que puedan llenar los vacíos que se produzcan durante la recolección o sinterización de la información		10 minutos	

<p>Socialización de avances individuales</p>	<p>Al tener un panorama general de los contenidos investigados, la cuestión es que desde los mismos apuntes se establezcan formas en la que el estudiantado podrá realizar esto de forma eficiente (propuesta: Método Cornell)</p> <p>Una vez hecha la investigación es necesario tener una forma eficiente de poder compartir el conocimiento adquirido por cada uno de los integrantes del grupo, para ello no se hará necesaria la elaboración de un producto de forma individual (mapa mental, cuadro comparativo o un pequeño escrito)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador o dispositivo móvil • Conexión a internet • Navegador • Papel y lápiz para tomar notas (opcional) <p>Para la elaboración de productos (opcional):</p> <p>Infografías: https://www.canva.com/ Presentaciones y líneas de tiempo: https://www.visme.co/es/ Mapas mentales y mapas conceptuales: https://miro.com/es/mapa-mental/</p>	<p>10 min</p>	<p>Es necesaria tener en cuenta los procesos evaluativos en de los cuales servirán como base para la nota final de esta sesión, la cual cuenta de la mirada crítica de los productos, analizando lo procesual con lo final.</p>
<p>Elaboración del producto final por grupos</p>	<p>La elaboración de un producto final que recoja los cada uno de los aportes es sumamente necesario, ya que, por medio de este, se podrá establecer la eficacia del grupo (teniendo como objetivo el <i>grupo cooperativo</i>). El producto final girará en torno a la división dentro del imperio español y la formación de Juntas de gobierno; además, se solicitará un mapa conceptual que clarifique los contenidos claves estableciendo jerarquías</p>	<p>En caso de ser elaboración de productos no digitales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blog, lápiz y esferos • Marcadores <p>Para la elaboración de productos digitales:</p> <p>Infografías: https://www.canva.com/ Presentaciones y líneas de tiempo: https://www.visme.co/es/ mapas mentales y mapas conceptuales: https://miro.com/es/mapa-mental/</p>	<p>20 min</p>	<p>La evaluación final será el análisis de cada uno de los trabajos grupales que evidenciará la manera en que el aprendizaje cooperati</p>

				vo fue abordado , esto claramente en un primer momento ; después será necesario establecer una sistematización, en cuanto al abordaje los conceptos, procesos o acontecimiento dentro del producto final.
--	--	--	--	---

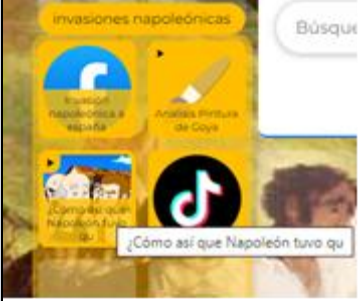
Tabla 3

Unidad Didáctica 3

Docente/ practicante Jairo Andrés Tique Ramos.			 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Área o Materia	Institución	Título de la Unidad Didáctica	
Ciencias Sociales	I.E.D Tomas Carrasquilla	“Construcción de la república y disputas políticas”	
Tiempo por sesión: 45 minutos		Numero de sesiones: 2	
Objetivo General	Comprensión de las distintas posturas políticas de la comunidad neogranadina, sus intereses y los conflictos que surgieron ante la falta de consenso		
	Identificar los conceptos claves de federalismo y el centralismo		

Objetivos específicos o didácticos	Relacionar las características del constitucionalismo y las intencionalidades de las constituciones de
	Socializar las distintas disputas tanto políticas como militares que sucedieron en el periodo de 1811 a 1816
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Federalismo • Centralismo • Constitucionalismo Revolucionario • Cronología de las disputas político-militares
Caracterización de los estudiantes	Como panorama se puede establecer que el ciclo IV cumple con los estándares básicos dentro de los cuales se puede establecer relaciones de cómo se establece


Nombre de la actividad	Descripción	Recursos	Tiempo	Evaluación
Apertura al tema y organización de grupos cooperativos	Esta actividad corresponde a una intervención realizada por el practicante, el cual hace introducción al tema a tratar, donde se abra el panorama de la importancia conceptual del <i>centralismo y el federalismo</i> para los criollos en el periodo de la Primera República	<ul style="list-style-type: none"> • Diapositivas y tablero o Plataforma: Symbaloo • Conexión a internet • Computador o dispositivo móvil 	20 minutos	
Indicaciones sobre la utilización grupal de la plataforma Symbaloo	<p>1. La primera indicación de la sesión será aclarar cuales son los objetivos de las actividades: que se espera durante y al finalizar la actividad</p> <p>2. Bajo el <i>método rompecabezas</i>: se busca explicar qué parte de la información le corresponde a cada uno de los integrantes del grupo, estableciendo un inicio y un límite en la búsqueda de la información</p> <p>Es pertinente establecer una serie de indicaciones que deje la menor de cantidad de preguntas sobre el manejo de la plataforma. Con este fin, se dará indicaciones de cómo poder utilizar los enlaces, qué ruta dentro de la plataforma deben seguir para tener un hilo conductor dentro de los contenidos y si la búsqueda de información se hará de a parejas o individual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador o dispositivo móvil • Conexión a internet • Navegador 	5- 7 minutos	
Realización de la actividad Symbaloo (búsqueda y recolección de información)	La plataforma tiene una serie de secciones (revisar imagen) donde se busca que los estudiantes indaguen dentro de fuentes que servirán para obtener información. <i>Ejemplo: Sección de primer eje (primera sesión)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador o dispositivo móvil • Conexión a internet • Navegador • Papel y lápiz para tomar notas (opcional) <p>Recursos y recursos web:</p>	15 a 20 min	Al ser establecido por roles, el proceso evaluativo se podrá hacer de manera


	 <p>En relación con el aprendizaje cooperativo: se busque que cada uno de los integrantes del grupo establezca una ruta cronológica que logre debelar ciertos conceptos y procesos. Para este fin, es necesario que cada uno de los estudiantes tengan unos roles ya establecidos y con información diferenciada sobre el tema a tratar, para que posteriormente sea socializado, con este fin la información va a tener 4 ejes importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primer eje: definiciones iniciales del federalismo y como ejemplificación el análisis de ciertos apartados de <i>Acta de la Federación de las Provincias Unidas de la Nueva Granada (27 de noviembre 1811)</i> • Segundo eje: establecer unas definiciones y características del centralismo, a modo de ejemplificación un análisis de ciertos apartados de la <i>Constitución de la Republica de Cundinamarca (18 de julio de 1812)</i> • Tercer eje: Estate establece unas características que den respuesta a qué es una constitución y cómo entender una constitución moderna • Cuarto eje: Establecer una cronologías y características de las principales disputas principalmente militares en la Nueva Granada <p>Para la elaboración de esta actividad será necesario la elaboración de grupos (máximo parejas) con el fin de tener una mejor socialización</p>	https://www.symbaloo.com/shared/AAA-AAxz4L-IAA41_WjNbbO==		<p>cualitativa en torno a la búsqueda de información y la organización de este. La intención es ver si cada uno de los integrantes está utilizando la unidad didáctica. Será necesario realizar un análisis de</p>
<p>Reunión de grupos de expertos (circunstancial)</p>	<p>Dentro de la organización se pedirá que se utilice las plataformas de parejas, esto con el fin de poder tener un compañero de apoyo. Con base en lo anterior, se les pedirá a los estudiantes que se discutan o compartan lo</p>		<p>10 minutos</p>	

	encontrado o que puedan llenar los vacíos que se produzcan durante la recolección o sinterización de la información			
Realización de la actividad Symbaloo (realización y entrega de producto)	<p>Al tener un panorama general de los contenidos investigados, la cuestión es que desde los mismos apuntes se establezcan formas en la que el estudiantado podrá realizar esto de forma eficiente (propuesta: Método Cornell)</p> <p>Una vez hecha la investigación es necesario tener una forma eficiente de poder compartir el conocimiento adquirido por cada uno de los integrantes del grupo, para ello no se hará necesaria la elaboración de un producto de por cada uno de los ejes; sin embargo, es necesaria la elaboración de un escrito o mapa conceptual que ilustre los principales conceptos y procesos.</p> <p>Sin embargo, es necesario establecer un orden que condense la información de forma ordenada, para ello, se hará la socialización por ejes: primero, el primer eje; segundo, el segundo eje, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador o dispositivo móvil • Conexión a internet • Navegador • Papel y lápiz para tomar notas (opcional) 	10 min	Es necesaria tener en cuenta los procesos evaluativos en de los cuales servirán como base para la nota final de esta sesión, la cual conta de la mirada crítica de los productos, analizando lo procesual con lo final.
Entrega de productos grupales	La elaboración de un producto final que recoja los cada uno de los aportes es sumamente necesario, ya que, por medio de este, se podrá establecer la eficacia del grupo (teniendo como objetivo el <i>grupo cooperativo</i>). Como producto final, se requiere un mapa mental dónde se enuncie las consecuencias políticas que trajo la falta de consenso entre los federalistas y centralista: como ramas principales enunciar cuales fueron los planteamientos de los dos modelos y enunciar las principales batallas político-militar	<p>Para la elaboración de productos (opcional):</p> <p>Infografías: https://www.canva.com/ Presentaciones y líneas de tiempo: https://www.visme.co/es/ mapas mentales y mapas conceptuales: https://miro.com/es/mapa-mental/</p>	30-40 Min	Para la evaluación grupal es necesario visibilizar la construcción de una narrativa donde se evidencie cómo los estudiantes comprenden los conceptos claves y entender las dimensiones de la falta de conceso

Tabla 4

Unidad Didáctica 4

Docente/ practicante Jairo Andrés Tique Ramos.			 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL		
Área o Materia	Institución	Título de la Unidad Didáctica			
Ciencias Sociales	I.E.D Tomas Carrasquilla	“Pacificación o Restauración y Reconquista”			
Tiempo por cesión: 45 minutos			Numero de sesiones: 2		
Objetivo General	Aplicar la unidad didáctica: “Pacificación y Reconquista”				
Objetivos específicos o didácticos	Identificar los relatos que se promulgaban desde la postura monárquica conocidos como “pacificación y Restauración”				
	Reconocer los discursos que se enunciaban en la Nueva Granada en torno al termino “reconquista”				
	Relacionar las características de ambas posturas				
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Pacificación • Restauración • Reconquista • Historiografía 				
Caracterización de los estudiantes: Grado decimo					
Nombre de la actividad	Descripción (mover a segundo cuadro)	Recursos	Tiempo	Evaluación	
Apertura al tema y organización de grupos cooperativos	Para iniciar con la actividad del último periodo que comprende la “Patria Boba”, es necesario dar unas consideraciones en torno a la búsqueda de información y la comprensión de las dos posturas (reconquista y pacificación)	<ul style="list-style-type: none"> • Diapositivas y tablero o Plataforma: Symbaloo • Conexión a internet • Computador o dispositivo móvil 	20 minutos		
Indicaciones sobre la utilización grupal de la plataforma Symbaloo	<p>3. La primera indicación de la sesión será aclarar cuales son los objetivos de las actividades: que se espera durante y al finalizar la actividad</p> <p>4. Bajo el <i>método rompecabezas</i>: se busca explicar qué parte de la información le corresponde a cada uno de los integrantes del grupo, estableciendo un inicio y un límite en la búsqueda de la información</p> <p>Es pertinente establecer una serie de indicaciones que deje la menor de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador o dispositivo móvil • Conexión a internet • Navegador 	5- 7 min		

	<p>cantidad de preguntas sobre el manejo de la plataforma. Con este fin, se dará indicaciones de cómo poder utilizar los enlaces, qué ruta dentro de la plataforma deben seguir para tener un hilo conductor dentro de los contenidos y si la búsqueda de información se hará de a parejas o individual</p>			
<p>Recolección y sinterización de información mediante la plataforma Symbaloo</p>	<p>La plataforma tiene una serie de secciones (revisar imagen) donde se busca que los estudiantes indaguen dentro de fuentes que servirán para obtener información.</p> <p><i>Ejemplo: Sección de primer eje (sesión 1)</i></p>  <p>En relación con el aprendizaje cooperativo: se debe distribuir las temáticas entre los estudiantes de cada uno de los grupos, esto con el fin de que cada grupo tenga una perspectiva diferente de los hechos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primer eje o temática: “Pacificación” para poder ver la amplitud de la irrupción de los españoles a territorio americano es necesario ver cuál es la reflexión que ha sobresalido por parte de los realistas sobre este suceso • Segundo eje o temática: “Reconquista” la postura de los revolucionarios criollos es necesaria para identificar las motivaciones para no seguir bajo el mando de Fernando VII 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador o dispositivo móvil • Conexión a internet • Navegador • Papel y lápiz para tomar notas (opcional) <p>Recursos web: https://www.symbaloo.com/shared/AAAAAy6_0fAAA41WjuyqA==</p>	<p>15 a 20 min</p>	<p>Al ser establecido por roles, el proceso evaluativo se podrá hacer de manera cualitativa en torno a la búsqueda de información, la organización y exposición de este por medio de observación directa.</p> <p>Es necesario evaluar la forma en que los estudiantes sistematizan la información y conceptos</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Tercer eje o temática: Línea de tiempo en relación con los conflictos entre centralistas y federalistas (después de 1813) hasta la llegada de Pablo Morillo a Santafé 			
Reunión de grupos de expertos (circunstancial)	Dentro de la organización se pedirá que se utilice las plataformas de parejas, esto con el fin de poder tener un compañero de apoyo. Con base en lo anterior, se les pedirá a los estudiantes que se discutan o compartan lo encontrado o que puedan llenar los vacíos que se produzcan durante la recolección o sinterización de la información		10 minutos	
Socialización de los avances individuales en grupo originales	Una vez hecha la indagación y sinterización de los procesos, conceptos o hechos es necesario tener una forma eficiente de poder compartir el conocimiento adquirido por cada uno de los integrantes del grupo, la elaboración de productos que ayuden a sistematizar la información (mapas mentales, líneas de tiempo, cuadros comparativos, entre otros) se hace necesaria poder recoger aquello que es más relevante, por esta razón se solicita la elaboración de un mapa conceptual para poder conceptualizar y organizar la información de mejor manera	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivo móvil (Smartphone) • Conexión a internet • Navegador • Papel y lápiz para tomar notas (opcional) 	15 min	
		<p>Para la elaboración de productos (opcional):</p> <p>Infografías: https://www.canva.com/ Presentaciones y líneas de tiempo: https://www.visme.co/es/ mapas mentales y mapas conceptuales:</p>		

		https://miro.com/es/mapa-mental/		
Debate de ideas	Teniendo en cuenta que se tiene las dos posturas entendidas por los estudiantes, es necesario comprender o realizar hipótesis sobre qué implicaciones tienen llamar y analizar un periodo histórico bajo cierta perspectiva. Con el fin de entablar el dialogo se hará un cuadro comparativo (hecho por todos los participantes del grupo) donde más allá de enunciar las posturas se crean hipótesis sobre los análisis de este periodo.	<p>En caso de ser elaboración de productos no digitales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartulina o papel crepe • Marcadores <p>Para la elaboración de productos digitales:</p> <p>Infografías: https://www.canva.com/ Presentaciones y líneas de tiempo: https://www.visme.co/es/ mapas mentales y mapas conceptuales: https://miro.com/es/mapa-mental/</p>	20 min	La evaluación final será el análisis de cada uno de los trabajos grupales que evidenciará la manera en que el aprendizaje cooperativo fue abordado, esto claramente en un primer momento; después será necesario establecer una sistematización, en cuanto al abordaje los conceptos, procesos o acontecimiento dentro del producto final.

III. REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA PRIMERA REPÚBLICA EN SU IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA-PEDAGÓGICA

El presente capítulo es la recapitulación y análisis de las experiencias educativas logradas en la Institución Educativa Distrital Tomas Carrasquilla en la ciudad de Bogotá D.C. En las unidades didácticas, propuestas en el capítulo anterior, se plasmó la metodología a utilizar en cada una de las sesiones. Sin embargo, hay que añadir que se realizó dos sesiones

por cada unidad didáctica, teniendo como resultado dieciséis sesiones en los grados decimo 1, decimo 3, decimo 4 y decimo 5.

En este sentido, se plantea iniciar con un análisis de preceptos o imaginarios que los estudiantes tienen sobre el periodo de la Primera República, o en términos más prácticos, “La Patria Boba”. Seguidamente, se dará un panorama de las competencias o habilidades del pensamiento histórico que se buscaron fomentar y con los resultados de las actividades, con la intención de resaltar los logros, avances y complicaciones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento histórico. Por último, se darán unas consideraciones que buscan resaltar el contexto de la implementación de las TIC y el Aprendizaje Cooperativo en el aula, resaltando los logros obtenidos y añadiendo los aspectos a mejorar.

3.1 Prueba diagnóstica.

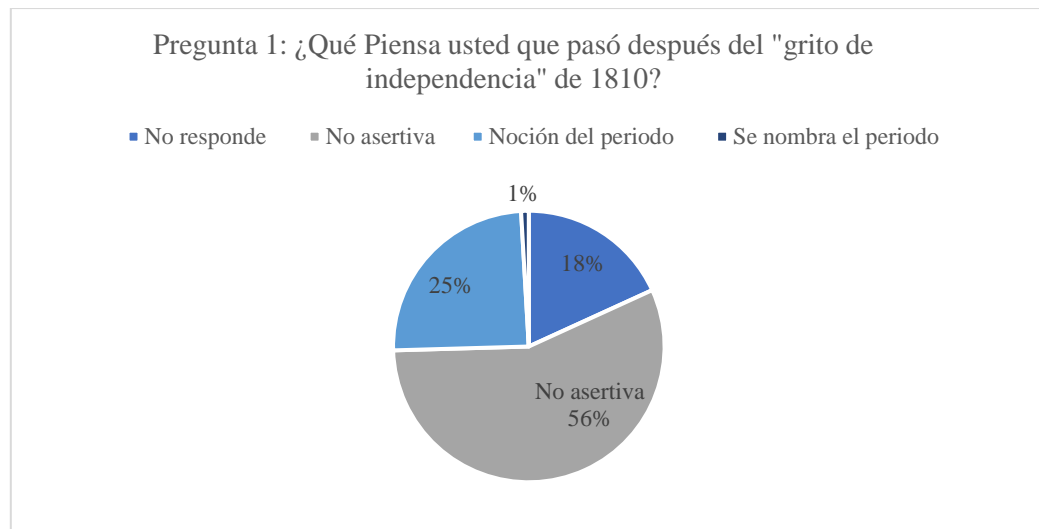
A la hora de implementar en el aula las unidades didácticas, se partió de la necesidad de conocer de antemano cuáles serían las limitaciones, fortalezas y posibilidades que tenía la implementación de actividades, teniendo como fin indagar sobre sus preconceptos sobre el periodo de la Primera República y sobre el Aprendizaje Cooperativo. Para tal propósito se realizó un cuestionario de seis preguntas que tenían cuatro ejes fundamentales: en primer lugar, preguntas en relación con el periodo de la Primera República, (“La Patria Boba”); una pregunta en relación con las constituciones políticas y sus funciones; otra pregunta en relación con las dificultades que involucra el trabajo en equipo; la última, giró en torno al uso de dispositivos móviles (smartphone) en el aula. La cantidad de estudiantes a quienes se le aplicó el cuestionario fue de ciento trece (113) de cuatro cursos de décimo de la institución educativa Tomás Carrasquilla.

Pregunta No 1

¿Qué Piensa usted que pasó después del "grito de independencia" de 1810?

Esta pregunta tiene la intención de relacionar el comúnmente llamado “grito de independencia” con principalmente el proceso posterior concentrado en La primera República. De igual forma, se escogieron cuatro categorías para interpretar qué tanto los estudiantes se acercan al acontecimiento histórico: “No responde”, “No asertiva”, “Noción del periodo histórico”, y “Se nombra el periodo”.

Figura 2



Hay que mencionar que la categoría de “no asertiva” resulta concluyente, pues su significado quiere describir si reconoce o tiene algún conocimiento del contexto sociopolítico entre 1811-1815, lo que nos muestra un porcentaje de desconocimiento amplio. La base que devela dicho resultado da paso a que se planteen realizar actividades de profundización en los aspectos que llevaron al “grito de independencia” y medio de este acontecimiento se difunden conceptos como *soberanías*, *ilustración* o *elite criolla*. Con respecto a la categoría “Se nombra el periodo” hay que mencionar que se relacionó la posindependencia con “Patria Boba”, más no con “Primera República”; sin embargo, se advierte que solo un estudiante

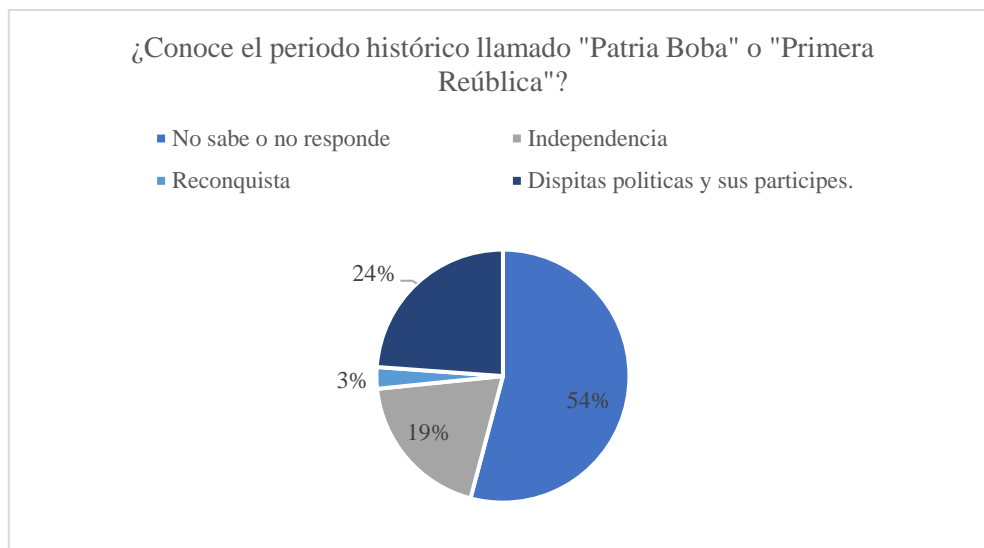
logró dicha descripción. Con respecto a la categoría de “Noción del periodo histórico”, se destaca el acercamiento con el contexto de la Primera República, ya que se tuvo en cuenta aspectos como conflictos políticos entre criollos, disputas entre centralistas y federalistas, nuevas formas de Estado, Constitución política, entre otras. En general, esta pregunta nos brindó un diagnóstico de los preconceptos de los estudiantes en el contexto de posindependencia, el cual permitió profundizar en ciertos aspectos en las unidades didácticas planteadas.

Pregunta No 2

¿Conoce el periodo histórico llamado "Patria Boba" o "Primera República"?

Esta pregunta abierta tiene la intención de percibir si se conoce el periodo de la Primera República o “Patria Boba” puntualmente. En este caso se decidió relacionar el tipo de respuesta en varios aspectos que resultan importantes para determinar con qué relacionan el periodo de la Primera República o “Patria Boba”. El primer aspecto, “Independencia”, se relaciona con el proceso antes, durante o posterior al proceso de ruptura de los lazos con la corona española. En segundo lugar, la noción de “Reconquista” se relaciona al periodo histórico que inicia con la llegada de Pablo Morillo a Sudamérica y el posterior *régimen del terror* que instalan en la Nueva Granada. Seguidamente, la categoría “Disputas políticas y sus autores” relaciona el periodo histórico con confrontaciones tanto políticas como militares en la definición del proyecto de nación que estaban perfilando, principalmente, en torno del debate sobre el carácter centralista o federalista de la administración política del Estado.

Figura 3



Las repuestas resultan provechosas para delimitar el conocimiento de los estudiantes sobre la Primera República o la “Patria Boba”. En concordancia con la pregunta anterior, este acontecimiento resulta desconocido para gran parte del estudiantado. Sin embargo, en comparación con la anterior pregunta, se tienen más noción del periodo posindependencia (1810). Aún más, es de resaltar que casi un cuarto del estudiantado tiene nociones sobre la Primera República o “Patria Boba”, añadiendo que gran parte de las respuestas se relacionaron con aspectos como disputas políticas, desorganización estatal o anarquía (en similitud con desorganización).

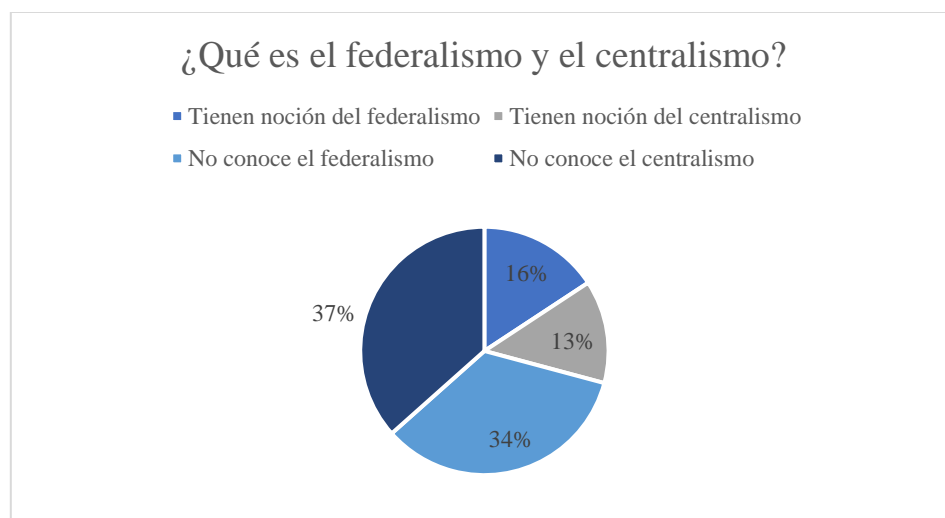
Pregunta No 3

¿Qué es el federalismo y el centralismo?

Esta pregunta, aunque compleja pues se ubica en un conocimiento historiográfico, resulta importante para develar los conocimientos sobre perspectivas de Estado que cuenten los estudiantes, las cuales se relacionan con otros conceptos como institución, constitución, gobierno, soberanía, entre otros. En este sentido, se buscaba con esta pregunta promover la conceptualización temprana por parte de los estudiantes, sobre los conceptos de Federalismo

y centralismo, con el propósito de observar sus preconcepciones. El resultado fue un desconocimiento de más del 70% de los estudiantes no lograron definir estos conceptos, evidenciando un relativo desconocimiento del federalismo y el centralismo.

Figura 4



De igual forma, aquellas personas que tenían noción con alguno de los conceptos (centralismo o federalismo), los relacionaron con aspectos como “Periodo histórico” y sus participantes, aunque en sus respuestas se muestra confusión tanto temporal como del contexto intelectual, debido a que referían las disputas con los conservadores y liberales o con diversos actores políticos de épocas distintas. Asimismo, algunos estudiantes relacionaron estos dos conceptos con sus características como sistema organizativo, forma de Estado, soberanía o leyes. Como resultado, el 94% de los estudiantes tenían noción de alguno o los conceptos en relación con una definición administrativa e institucional.

¿Qué entiende por constitución?

Por su parte, esta pregunta permitió hallar nociones sobre el reconocimiento de la importancia de la constitución política para darle legitimidad a un proyecto de país, aunque

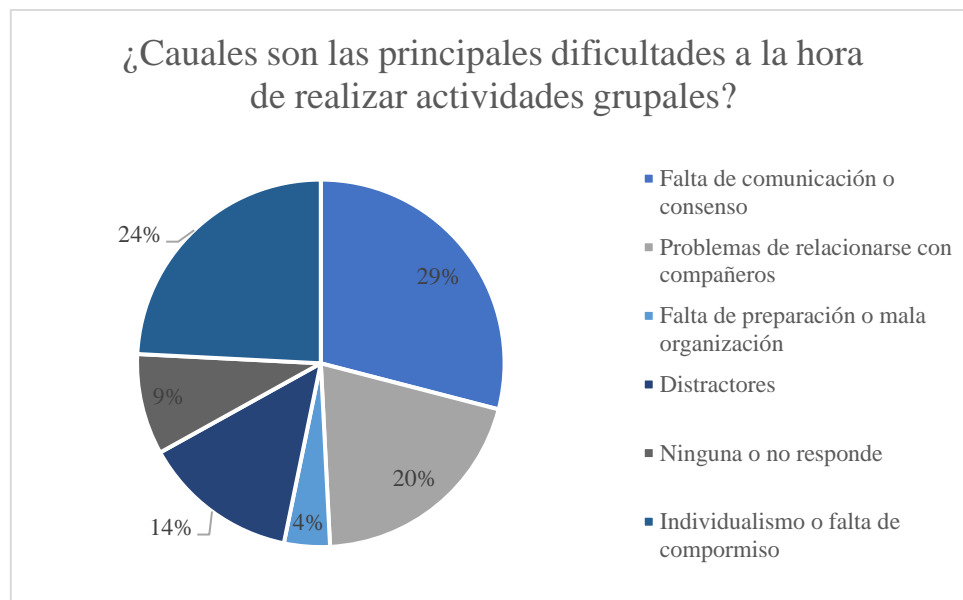
desconocían la efervescencia constitucional entre 1810 a 1815. Como resultado de esta pregunta sobresalieron varios preconceptos que referían qué es una constitución, qué características tiene o con qué se relaciona. Si bien las respuestas eran de menos de tres renglones, se pudieron rescatar tres aspectos relevantes: el primero, refirió la constitución como un libro, texto o cartilla que contiene leyes, nomas, derechos y que dicta las libertades de los ciudadanos. El segundo, resalta el papel de la constitución como organismo de control o delimitación de los poderes estatales. Por último, la constitución como un acuerdo entre personas para poder gobernar un país.

Pregunta No 5

¿Cuáles son las principales dificultades a la hora de realizar actividades grupales?

La presente pregunta resalta las percepciones que tienen los estudiantes de grado decimo sobre los trabajos en grupo. Se resalta qué aspectos dificultan el trabajo en grupo y, sobre todo, qué se puede hacer para mejorar estas dificultades a la hora de realizar actividades en equipo. La pregunta era fundamental para observar la empatía que los estudiantes tienen sobre el desarrollo de ejercicios que requieran compromisos colectivos, debido a que son un factor crucial del *Método Puzle* y el *Aprendizaje Cooperativo*.

Figura 5



El resultado de dicha pregunta resaltó varias problemáticas desde la perspectiva de los estudiantes. En primer lugar, los estudiantes observan como problemático la “Falta de comunicación o consenso”, debido a que perciben que tienen dificultades para poder hallar un punto medio entre las opiniones y aportes de los participantes. A su vez, advierten que hay “Problemas de relacionarse con compañeros”, ya que consideran que siempre hay aspectos personales que dificultan la facilidad para relacionarse con un grupo, como también, puede complejizarse aún más, cuando se suman, las actitudes convivenciales que tiene los estudiantes con sus compañeros (pleitos, matoneo, discriminación, etc.). De igual forma, enuncian como dificultad el “Individualismo, falta de compromiso o desmotivación”, aspectos que son habituales en cualquier propuesta que se ubique desde el Aprendizaje Cooperativo. Señalan además que hay “Distractores” que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje, principalmente relacionados con el uso de celulares en aula y las distracciones que nacen de las conversaciones casuales entre estudiantes. Por último, advierten que hay una dificultad que agrupa la “Falta de preparación o mala organización”, la cual es la percepción de que las actividades grupales mal preparadas desencadenan distractores;

además, señalan que cuando las actividades resultan poco desafiantes o dinámicas, se vuelven tediosas de realizar.

Como cierre de esta prueba diagnóstica, se realizó un sondeo sobre la utilización de dispositivos móviles (smartphones) en el aula, a través de una pregunta que indagaba sobre si esta herramienta se puede utilizar a la hora de hacer actividades académicas en clase. Como resultado, es de resaltar que los estudiantes reconocen las capacidades y limitaciones la utilización de los dispositivos móviles en aula: por un lado, tienen presente que sirven para aclarar dudas o buscar información en clase, pero también resultan ser un distractor o podrían ser mal utilizados como son los casos cuando suplen los trabajos individuales por la implementación del plagio o la inteligencia artificial. De igual forma, resaltan que el celular puede posibilitar nuevas formas de enseñar un tema.

3.2 Alfabetización histórica en la enseñanza de Primera República

El conocimiento histórico en el aula en etapas tempranas (educación primaria y secundaria) tiene varios retos que involucran darle un sentido coherente a la habilidad de pensar históricamente. En las últimas décadas las reflexiones sobre el conocimiento histórico se han alejado de la idea del relato histórico inalterable, concluido y que no permite discusión, sino que por el contrario al ser un producto de investigación es abierto y permite preguntarnos tanto por los hechos históricos como también sobre su proceso de elaboración en la escritura de la historia. Pese al grado de subjetividad que implica pensar en las preguntas de investigación que generan la producción histórica, se tiene en cuenta que la narrativa histórica parte de un método que debe tener en cuenta fuentes, comprobación y fiabilidad en el discurso, alejándose de la especulación y los datos falsos. Esta coherencia no radica en entender el pasado como un relato simple de acontecimientos, procesos y realidades

construidas en el *quehacer* histórico, sino además, entender que la historia es un ejercicio humano que tiene diversas expresiones y resultados que pueden profundizarse o incluso transformarse en el tiempo. A lo anterior Carrasco et al. (2014) advierten:

“La realidad de que historia –el producto de la investigación realizada por los investigadores– y el pasado –actuaciones humanas que tuvieron lugar en tiempos ya pretéritos– no son lo mismo, y que lo que conocemos es un discurso narrativo realizado por un intermediario –el historiador– es necesario y fundamental para que la sociedad posea una adecuada formación y evitar la idea de invalidez y de inutilidad del conocimiento histórico” (pág. 8)

Por lo tanto, la enseñanza histórica es un proceso formativo complejo que requiere no solo difundir hechos del pasado, sino principalmente, evidenciar que la historia es ante todo el resultado de una investigación realizada en un tiempo y lugar, con un carácter dinámico y abierto. Estas características hacen que la escritura de la historia sea plural y polisémica. En efecto, enseñar historia no consta de solo adquisición de hechos, personajes o acontecimientos estáticos y memorizables, sino que es una apuesta por integrar otras formas de conocimientos que planteen en el estudiante habilidades, saberes y formas prácticas de entender las dinámicas sociales en el tiempo. Por este motivo, se propone dentro de las actividades del presente trabajo que no se trabaje exclusivamente sobre los acontecimientos como hechos carentes de interpretaciones, sino que privilegia que se desarrollen nuevas formas de interactuar con el pasado, bien sean fuentes, interpretaciones, juicios y demás aspectos con las que el historiador interactúa en su *praxis*. Al respecto, bien lo plantean los trabajos de Carrasco et al. (2014) y de Rodríguez & Rodríguez (2009) sobre el aprendizaje

histórico, en estos documentos establecen, entre otras cosas, la potencialidad de desarrollar este pensamiento en relación con las habilidades propias de los historiadores.

Ahora bien, la intención del enseñar historia, más específicamente el periodo de *Primera República*, radica en la interpretación que se han dado con respecto a los acontecimientos de este evento. Existe una mirada simplista en su enseñanza la cual niega la complejidad y producción intelectual que significaron estos álgidos años de la historia de este país. Esta enseñanza no solo profundizaría en este proceso constituyente de la república colombiana, sino además se piensa como un medio para propiciar en los estudiantes el pensamiento histórico.

Justamente y siguiendo los planteamientos de Carrasco et al. (2014), el aprender a pensar históricamente involucra una postura reflexiva sobre el pasado, en la medida que fomenta el posicionamiento de quien aprende como un *sujeto histórico*, lo cual tiene como resultado una orientación crítica y reflexiva en el presente del estudiante. En esta nueva perspectiva de enseñanza y aprendizaje el docente es pieza clave, pues es desde su guía, las preguntas que elabora y la organización didáctica que proponga es que surge una *praxis* más enfocada en lograr avances en el pensar históricamente. En consecuencia, este *quehacer* docente potencia la formación de pensamiento crítico, ya que se entiende la enseñanza de la historia como una construcción de interpretaciones y no la suma de convicciones concluidas.

Lo anterior no significa que aquellos conocimientos puntuales y descriptivos no sean necesarios, al contrario, estos aportan forma al relato histórico, pero evidentemente no se limita la enseñanza a ellos. De esta manera la enseñanza de la historia abarca aspectos como los datos, los nombres, fechas, anécdotas, entre otra serie de conocimientos que hacen parte del relato, aspectos que se unen con el propósito de generar avances en el plano cognitivo

sino también habilidades propias del historiador en el proceso de investigación. En este sentido, se pueden definir los conocimientos que corresponden a la puntualidad de los hechos, acontecimientos, fechas, conceptos y principios como *contenidos sustantivos* o *contenidos de primer orden*. Sin embargo, autores como Sledright y Limón, citados por Rodríguez & Rodríguez (2009), realizan una subdivisión resaltando cuáles conocimientos o conceptos tienen un carácter epistemológico y cuáles son aquellos que los investigadores utilizan para darle fundamento al análisis histórico (fuentes primarias, evidencias, causación), siendo estos el puente entre los *contenidos de primer y segundo orden*.

Precisamente, son los *contenidos estratégicos* o *de segundo orden* todas aquellas capacidades o competencias procedimentales de la investigación histórica en la elaboración de la escritura, lo que sería igual a la interacción con las fuentes, sus interpretaciones y análisis (Carrasco et al., 2014). Entonces, se considera que para la formación de pensamiento histórico se debe tener en cuenta tanto los conocimientos de *primer orden* como los de *segundo orden*. Teniendo como objetivo el desarrollo de habilidades que serían propias del ejercicio del historiador, involucrando una relación con las fuentes y estar en disposición de interpretar perspectivas y crear narrativas propias sobre acontecimientos y procesos históricos. Claro está que estas características del aprendizaje histórico no resultan excluyentes una de otras, sino más bien dependen, en cierta medida, de la misma práctica y formación del profesorado.

Ahora bien, la problemática para poder desarrollar competencias propias de la práctica histórica radica también en los contenidos a enseñar. Por este motivo, se resalta el trabajo de Fernández (2010) sobre la interrelación de conceptos históricos. Esta red de conceptos no significa crear nuevos conceptos que pueden llegar a confundir al estudiantado,

sino una forma de la enseñanza de la historia que permita combinar o reestructurar los conceptos ya existentes para desarrollar el entendimiento de las complejidades propias de las actividades humanas en el tiempo. En la práctica estas redes conceptuales resultan dinámicas, en el sentido de que la relación de conceptos se puede ampliar relacionándolos con demás conceptos; esto crea una interrelación cada más compleja.

Ahora bien, además de las redes conceptuales como un aspecto necesario en la enseñanza de la historia, es necesario precisar qué clase de competencias se intenta desarrollar en la presente propuesta. En este sentido, se propuso cuatro competencias que estarán presentes en la implementación de las cuatro unidades didácticas propuestas en el capítulo anterior.

3.2.1 Competencias para pensar históricamente

3.2.1.1 Conciencia histórico-temporal

El conocimiento del tiempo histórico es una de las prioridades para la enseñanza de la historia, sobre todo al determinar cómo nos relacionamos con el pasado, entendemos el presente e imaginamos el futuro. En este sentido, la conciencia histórica se relaciona con las operaciones mentales que relacionan los cambios en el tiempo y haya similitudes con su presente; filtrando la realidad como una sucesión de cambios y continuidades. Como habilidad o competencia el desarrollo de la conciencia histórica implica no solo el manejo de la temporalidad cronológica de los acontecimientos, sino la capacidad de narración o periodización (Fernández, 2010).

Estas operaciones mentales involucran entender a las sociedades como cambiantes y dinámicas, rastreando esto hasta su diario vivir (lo significativo). Lo que implica, que su presente se debe a un sin fin de interrelaciones o decisiones individuales o colectivas,

resaltando la importancia de cada individuo en el acontecer histórico. Por ejemplo, la capacidad de poder interactuar con las constituciones surgidas en la Primera República con un lenguaje político que hasta el momento se nos hace familiar: ciudadano, división de poderes, centralismo y federalismo. Ahora bien, esta relación pasado-presente establece las bases para poder establecer una visión de qué se espera del futuro. En el sentido de qué, si bien las condiciones de un acontecimiento histórico no se repiten exactamente, se pueden dar expectativas sobre procesos actuales y cómo pueden cambiar nuestras sociedades a futuro.

De igual forma, la conciencia histórico-temporal se relacionará con la identificación de conceptos y actores dentro de un periodo determinado. Claro ejemplo de esto es el acercamiento al federalismo como concepto, pero relacionando este concepto con los actores propios de la Primera República, principalmente con el debate intelectual de la elite criolla de aquel momento.

3.2.1.2 Interpretación y análisis de información a partir de fuentes históricas

El manejo e interpretación de fuentes históricas es un camino de aprendizaje en la enseñanza de la historia, ya que esta constituye un complejo proceso que inicia desde el reconocimiento de la fuente, su lectura, interpretación, análisis y relación de su contenido bajo una pregunta orientadora que se plantea en el ejercicio. Sin embargo, sería impreciso afirmar que este proceso de análisis e interpretación es totalmente imparcial, por el contrario, la interpretación está ligado a las experiencias y motivaciones tanto del docente como de los estudiantes, lo cual hace que se pueda crear el diálogo, la escucha, el debate y se logre profundizar sobre la fuente en todas sus dimensiones. Esto resulta provechoso en la enseñanza de la historia, ya que en la elaboración de un relato o narrativa los estudiantes no

solamente reproducen la información, sino más bien, realizan juicios o contrastan información contradictoria.

Para Rodríguez & Rodríguez (2009) la importancia del análisis de fuentes o evidencias históricas deben ir encaminadas en la resolución de problemas históricos. Estos problemas conllevan encaminar al estudiantado a una versión de la historia como un disciplina que involucra la resolución de vacíos o reinterpretación de posturas en el relato histórico. Es más, la interpretación de fuentes resulta motivante, no solo porque acerca al estudiante a problemas propios de la disciplina, sino porque amplían la información más allá del libro de texto interactuando con los vestigios del pasado (Fernández, 2010)

Ahora bien, el manejo de fuentes pretende el desarrollo de las habilidades en los estudiantes como, por ejemplo, descartar categorizar y comparar información. Estos procesos se llevan a cabo por medio de actividades que buscan estimular que el estudiantado realice dichas actividades de manera cada vez más autónoma, actividades que, según Rodríguez & Rodríguez, tienen por propósito a desarrollar:

“[...] habilidades como aprender a evaluar la credibilidad de un texto, aprender a enmarcarlo en su propio contexto, captar los aspectos implícitos del mismo, comprender que no puede desligarse de su autor y otras cuestiones relacionadas deben formar parte del repertorio de un experto en historia. “(pág. 7).

En este sentido, el manejo de las fuentes ofrece una forma de cómo se puede construir un relato teniendo una serie de piezas (fuentes) que parecen desconectadas pero que por medio del avance en procesos de pensamiento como interpretación y relación se puede ir tejiendo una trama analítica del proceso. Por último, el manejo de fuentes es evaluada en la

elaboración de la explicación histórica, debido a que la solidez del relato también está guiada por la variedad y manejo de fuentes utilizadas.

3.2.1.3 Construcción y representación narrativa del pasado

La representación histórica como competencia de aprendizaje se puede verificar cuando el estudiante logra expresar la conexión pasado-presente- futuro. Este proceso de pensamiento es una potente forma de creatividad del estudiante, debido a que le permite imaginar y plasmar, sea de forma escritural mediante gráficos o dibujos, su propia figuración de la historia en relación a su presente de vida. La forma de representación más común, según Fernández (2010), se encuentra asociada a su carácter narrativo como forma de poder aproximarse a un proceso histórico. Entonces, la narración es una herramienta que involucra darle un orden, jerarquización y una estructura lingüística que se manifiesta en un relato sobre acontecimientos, posturas, actores o, simplemente, vivencias. En este sentido, la forma de representación histórica puede ser más compleja, teniendo presente la explicación histórica como una forma expresiva del pasado. Es decir, la explicación histórica se centra en alejarse un poco de las experiencias y subjetividades, dándole paso a las interpretaciones basados en fuentes, datos y o una metodología más rigurosa que implica la comprobación de las afirmaciones. La representación del pasado, sin duda tiene un valor didáctico-pedagógico en la promoción de habilidades creativas de los estudiantes bajo el objetivo de establecer narrativas que vinculen el pasado, el presente y la proyección de futuro.

Ahora bien, esta competencia resulta de suma importancia para esta propuesta, ya que se encuentra presente en todas las actividades hechas por los estudiantes de grado decimo. La representación histórica realizada por los estudiantes estuvo enfocada en la explicación

histórica, en forma de expresión narrativa compleja, más allá de lo anecdótico. De manera que las actividades propuestas en el capítulo anterior buscaron relacionar la historia del periodo de la Primera República con el desarrollo creativo de los estudiantes, ya que el resultado individual y colectivo fueron una serie de productos que relacionan las distintas fuentes históricas y de información proporcionadas a los estudiantes.

3.2.1.4 Imaginación histórica

La presente competencia resulta pertinente y complementaria para la representación histórica, ya que ésta le da sentido a aquellos vacíos o silencios del conocimiento histórico. Sin embargo, aunque se requiera de un pensamiento imaginativo, esto no significa que la imaginación histórica no tenga un sustento o recaiga en conclusiones fantasiosas. Por el contrario, y como lo recalca Fernández (2010): “[...] esta imaginación ha de estar al servicio del pensamiento creativo, es decir, un tipo de pensamiento divergente que incluye el pensamiento crítico, ya que el pensamiento crítico puede no ser creativo, pero el pensamiento creativo es siempre crítico.” (pág. 46). Entonces, la imaginación histórica no solamente se queda cómo una forma de construir un relato, sino establece las bases para poder realizar juicios sobre el pasado, fomentando también, el desarrollo de argumentos sólidos.

Sumado a lo anterior, la imaginación histórica tiene como componente fundamental la *empatía histórica*, la cual es el acercamiento al pasado de cómo las personas tenían motivaciones, emociones, sentimientos, atmosferas, estilos de vida y demás factores que constituyen las actividades humanas. Este ejercicio imaginativo permite situarse en los “zapatos” de aquel actor histórico y con ello se abre la posibilidad de restituir el contexto en que vivió, sus problemas y esperanzas, de tal forma que el estudiante puede ampliar su

entendimiento del proceso y expresarlo más cercanamente en la explicación histórica. No obstante, la empatía por si sola puede quedarse en suposiciones llenas de percepciones y emociones cimentadas en juicios del presente sobre el pasado, por este motivo, debe ir complementada de una contextualización que le de solidez histórica a la narrativa.

En consecuencia, una de las intenciones del desarrollo de la imaginación histórica como competencia debe ir encaminada a la elaboración de juicios históricos. Si bien, es necesario entender el conocimiento histórico como una construcción que tiene relación con la forma en que vemos el mundo (valores, vivencias, prejuicios y opiniones formadas por nuestros círculos sociales), la intencionalidad de la enseñanza de la historia es el reconocimiento de dichos juicios ajenos y propios. Además, como firma Fernández (2010), el desarrollo de una moral histórica prepara al estudiantado a la vida en democracia, ya que ayuda a fomentar el pensamiento crítico.

En suma, la imaginación histórica resulta enriquecedora para la presente propuesta, ya que se manifiesta de diversas maneras dentro de la construcción narrativa en las actividades: En primer lugar, es necesario que los estudiantes entiendan varias posturas y las ideas expresadas por los actores políticos durante el periodo de la Primera República. Entender la compleja elaboración de las ideas que se proyectaron para el momento constituyente de principios del siglo XIX, permitiría derrumbar la denominación de “Patria Boba”. De igual forma, la empatía histórica nos acerca a una mirada más compleja de este periodo histórico al no centrarse en los personajes y personificarlos como heroicos, sino por el contrario, los muestran en su humanidad con sus aciertos y errores. Por último, el imaginarse ser parte de este momento histórico, los hará reflexionar en la dimensión de las decisiones que se estaban tomando, de sus intereses en juego y posiblemente, de salidas

posibles ante los hechos ocurridos. En ocasiones, pensar en un pasado distinto a como fue, puede desarrollar procesos mentales que le servirán en el presente al estudiantado.

3.3 Reflexiones y análisis de los resultados de la implementación didáctica pedagógica

La evaluación tiene como fin la verificación continua de cualquier proceso formativo, por lo cual es menester establecer un análisis de los resultados de la implementación de esta propuesta de enseñanza de la Primera República mediada por el Aprendizaje Cooperativo. En este sentido, el proceso evaluativo de esta propuesta está dividida en tres momentos: por un lado, la evaluación de los estudiantes en la elaboración de una explicación histórica teniendo como base las fuentes de la plataforma *Symbaloo* de carácter individual. Seguidamente, se evaluarán los productos (textos u organigramas) grupales, teniendo en cuenta que estos materializan el resultado del método puzle al entendimiento de un tema. Por último, se dará unas apreciaciones teniendo como base la síntesis de entre los resultados individuales y grupales con la prueba diagnóstica y con la implementación de recursos digitales (TIC).

Ahora bien, las anteriores competencias abren el panorama a las categorías de análisis que en el presente trabajo se evaluarán. Por lo cual, este análisis se basa en las características de cada una de estas competencias, resaltando enteramente la capacidad del estudiantado para crear narrativas históricas.

3.3.1 Fundamentación y resultados individuales

Unidad didáctica 1

Para la presente unidad didáctica se crearon unas categorías de análisis que corresponden a las habilidades o competencias resaltadas anteriormente: en primer lugar, la categoría de “*Relación con el periodo histórico*”, allí se tuvo especial énfasis en avanzar en la capacidad de articulación histórico-temporal, entre el pasado y el presente del estudiante. Seguidamente, la habilidad “*Trabajo con fuentes*” hace referencia a la interpretación de las fuentes que se utilizaron en la realización de la actividad, especialmente en la selección, organización o contrastación. Por último, la categoría de “*Construcción narrativa histórica*”, hace referencia a la utilización de percepciones personales como opiniones o contrariedades en el desarrollo de la actividad y que manifiestan las características tanto de la competencia de *Imaginación histórica* como de la *Construcción y representación narrativa del pasado*.

Figura 6

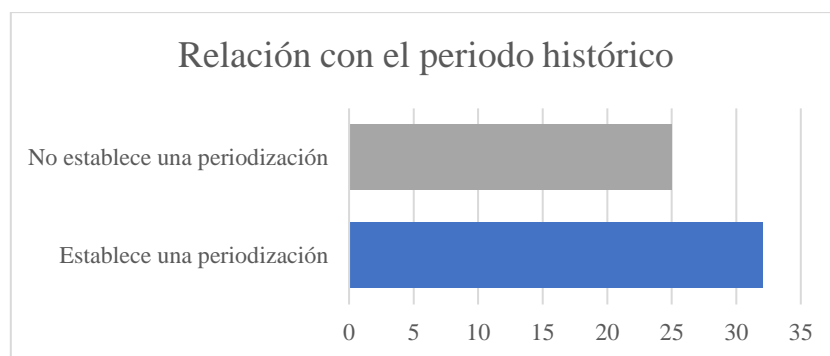


Figura 7

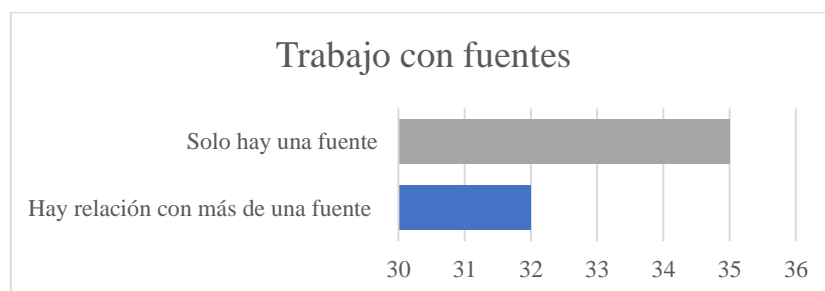
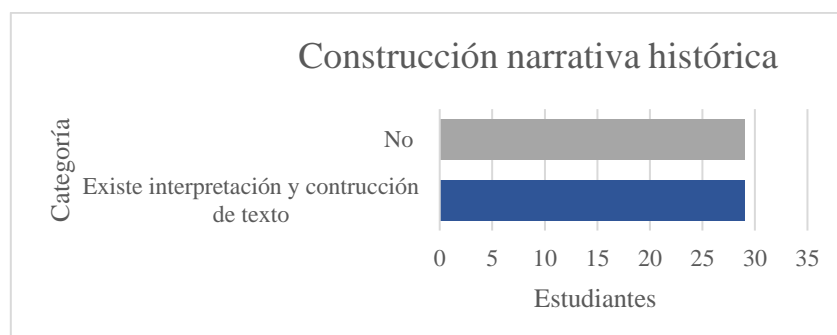


Figura 8



Como resultado, aunque como se describe en las figuras 6 a la 8, se utilizan esquemas cuantitativos para la sistematización, en el desarrollo de las clases se evaluó el proceso con un carácter cualitativo. En este marco, un primer eje que se tiene en cuenta es la construcción narrativa con respecto al primer subtema: “De la ruptura española a las urgencias criollas”. En esta unidad didáctica se buscó que los estudiantes luego del ejercicio formativo debían elaborar un relato histórico que serviría como base para el siguiente subtema. Sin embargo, como se pudo visualizar en la gráfica, la fuente de información utilizada fue una, donde en la mayoría de las ocasiones eran contenidos multimedia (video) por encima de artículos periodísticos o blogs, es decir, menos de la mitad del estudiantado se basó en una sola fuente información y preferiblemente audiovisual. Esta característica es una evidencia palpable de los nuevos mecanismos que los estudiantes tienen en estos tiempos para estudiar, en el sentido de que hay predilección a los videos cortos y de información puntual en vez que el documento cargado de información. Los nuevos tiempos tecnológicos están produciendo cambios que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales deben adaptarse.

Ahora bien, en la elaboración escrita del texto sobre el contexto intelectual del periodo, se observaron dificultades en su creación, dado que los estudiantes no apropiaron de manera significativa el contexto sociopolítico complejo, expresado en cada una de las fuentes

presentadas. El resultado fue escritos incipientes con pocas apreciaciones personales sobre el acontecimiento, procesos o personajes, en cambio se observa un reiterado uso en su mayoría una paráfrasis de la información. Por último, es de resaltar que todos los estudiantes situaron el contenido de las fuentes con los temas en cuestión y avanzaron en el reconocimiento de la complejidad de este proceso histórico desmitificando la simpleza como ha sido enseñado este periodo.

Unidad didáctica 2

Esta unidad didáctica tuvo como objetivo de aprendizaje reflexionar sobre los móviles, ideas y acciones que supusieron primera ruptura de los lazos con España. Para la realización de las actividades se utilizaron videos, mapas, fuentes primarias, la explicación del profesor y, principalmente el trabajo colaborativo. Cada grupo debía leer, complementar, relacionar y producir un conjunto de productos que tuvieron distintos niveles de apropiación y profundidad. Gran parte de estos trabajos fueron escritos cortos, relacionados con mapas, artículos historiográficos y fuentes primarias como páginas gubernamentales. Por este motivo, los esfuerzos se centraron en poder entender las fuentes y poder explicar con palabras propias la información necesaria para socializarla entre los compañeros de grupo.

En estas descripciones de mapas, con ayuda de elementos también visuales, se vio mejor complementada la información. Fueron entendiendo que las regiones tenían diferentes intereses en la configuración de las juntas de gobierno regionales, identificando las etapas de la conformación de juntas autónomas o el análisis de los mapas de los territorios realistas y republicanos. Hubo en consecuencia una ubicación cartográfica de las disputas intelectuales que se gestaron en este periodo.

Unidad didáctica 3

Esta actividad tuvo por objetivo principal el desarrollo conceptual en los estudiantes. La historia como las ciencias sociales han desarrollado un conjunto de conceptos que permiten aprehender la realidad dinámica y cambiante. Los conceptos en momentos tan importantes como los tratados en este periodo histórico del país fueron parte esencial del debate y motivo de álgidas disputas. Es por ello que en esta Unidad didáctica se profundizaron conceptos como federalismo, centralismo, Estado, Nación Constitución, entre otros. De igual forma, el propósito no era buscar una única definición sino explicar que estos conceptos cumplieron un papel clave en la búsqueda de alternativas frente a un escenario incierto de independencia y en la formulación de las constituciones para la conformación de gobiernos autónomos. Para la sistematización de las actividades de esta Unidad realizadas por los estudiantes, se tuvieron en cuenta las siguientes categorías de análisis en los resultados: *“Relación con el periodo histórico”*, *“Trabajo con fuentes”* y de *“Construcción narrativa histórica”*

Figura 9

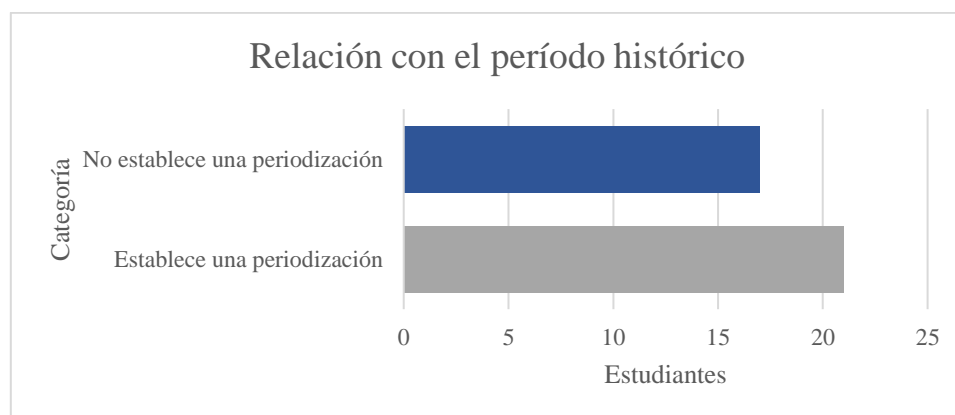


Figura 10

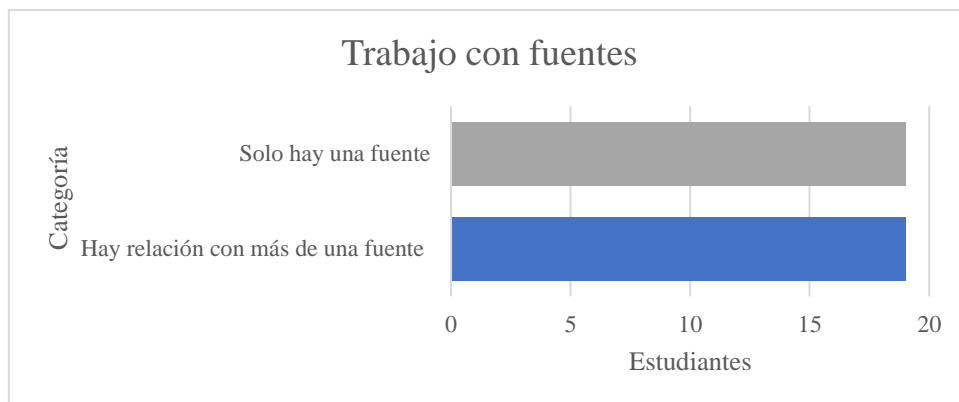
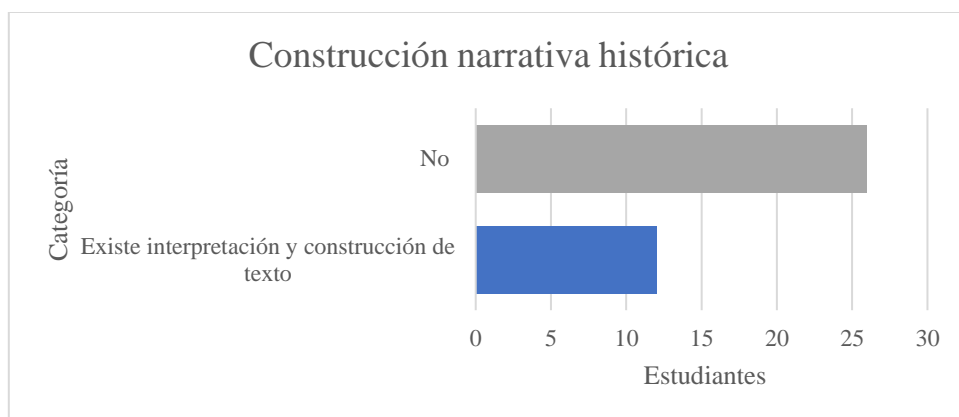


Figura 11



Según los datos compilados en estos esquemas, podemos evidenciar que con respecto a las categorías de *Relación con el periodo histórico* y *Trabajo con fuentes* se vieron dificultades para ahondar mucho más allá de las definiciones iniciales, esto debido a que gran parte del estudiantado no relacionaba los conceptos de federalismo y centralismo con el periodo histórico en cuestión. Sin embargo, en el caso de conceptos como Constitución o Estado, se evidenció un tratamiento mucho más argumentado, además se pudo observar relación con otras nociones que hacen parte de la terminología de las instituciones, el Estado y el marco jurídico, entre ellas se desatacan, la *División de poderes*, *participación popular* y *contrato social*.

Es necesario referir que los estudiantes a medida de la implementación de las unidades didácticas fueron avanzando en las tres categorías arriba enunciadas, esto quiere decir que se observó mayor articulación entre el pasado con el contexto presente; una mayor diversificación en el uso de las fuentes primarias o secundarias y, en el caso de la construcción narrativa, hubo dificultades en cuanto a la escritura de un texto que les permitiera utilizar los conceptos del marco jurídico del Estado. Esto es una evidencia de un déficit conceptual que debe suplir la educación en la ciencia política en las escuelas.

Unidad didáctica 4

La presente actividad tuvo por objetivo incentivar el debate, la argumentación y la toma posición entre los estudiantes de la clase, a partir de los avances desarrollados en las últimas sesiones. Además, otro objetivo de la actividad iba encaminado a culminar la experiencia en términos cronológicos, pues el contenido histórico que se profundizó estuvo enfocado en el abordaje del contexto militar y político relacionado con la reconquista, teniendo en cuenta sus antecedentes. De igual forma, se tomaron los conceptos de Pacificación y Reconquista como nociones claves para analizar este periodo de retoma del poder por parte de la Corona española, debido que a través de estos conceptos podemos rastrear no solo discursos políticos que describen un propósito manifiesto, restituir el poder monárquico en sus colonias, sino también, se buscó profundizar en el sentido otorgado a estos conceptos. Cabe aclarar que estos dos términos no son los únicos para describir este acontecimiento en específico, ya que también se aclaró que existía denominaciones como *Restauración* o *Contrarrevolución*.

Ahora bien, se utilizaron dos categorías analíticas esencialmente: *Relación con el periodo histórico* y *Trabajo con fuentes*. Estas categorías se utilizaron para evaluar la

pertinencia, coherencia y apropiación de los conocimientos en los productos (mapas conceptuales) que fueron el resultado del trabajo grupal:

Figura 12

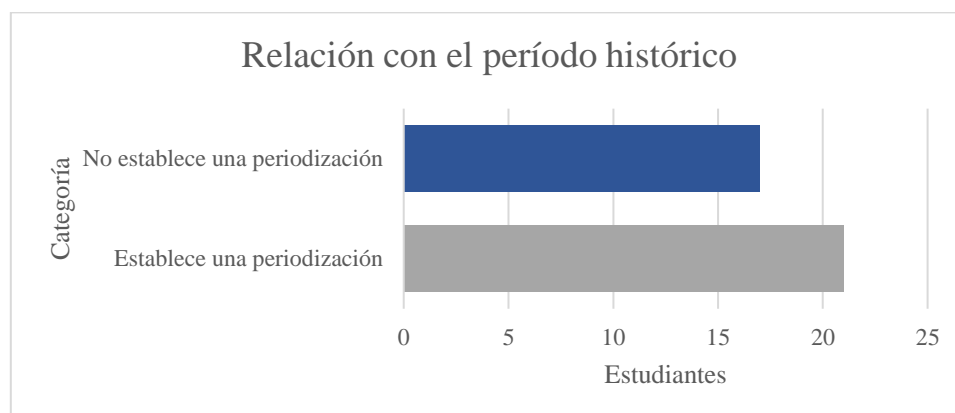
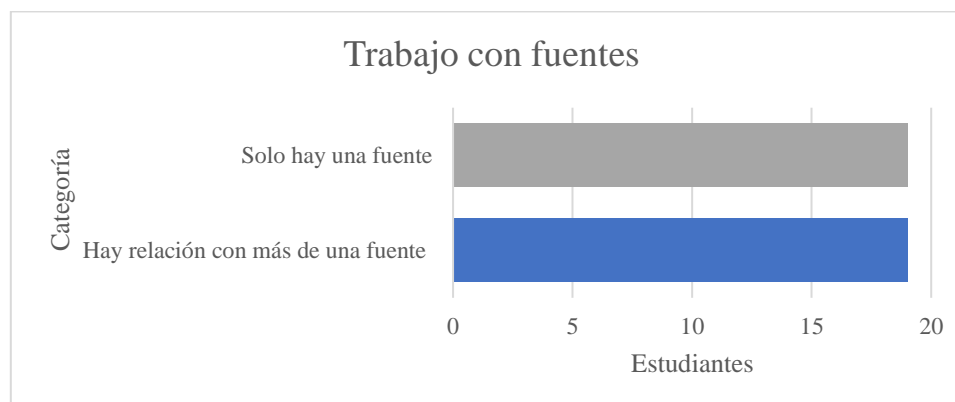


Figura 13

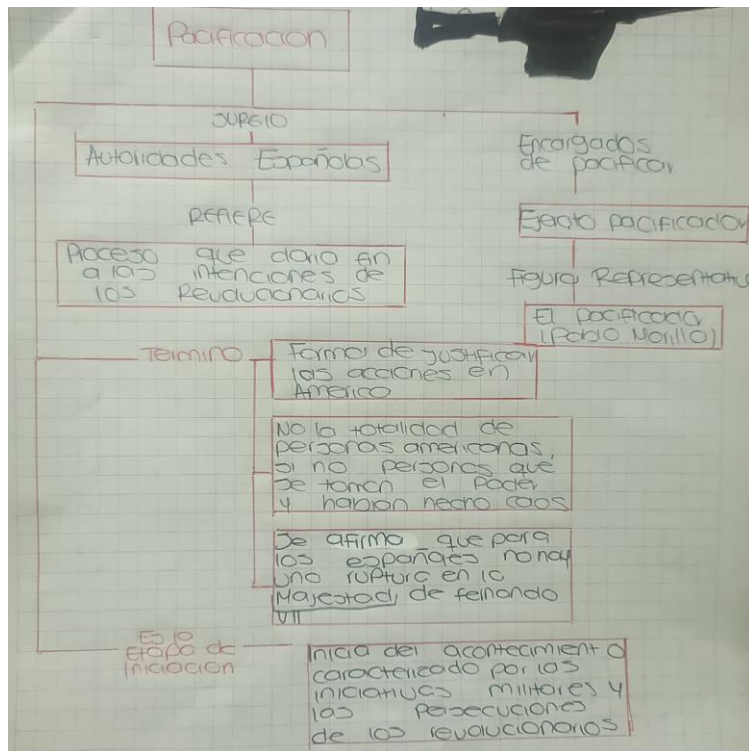


Como se puede observar en la *Figura 12* y *Figura 13* cerca de la mitad de los estudiantes relacionaron los conceptos de *pacificación* y *reconquista* con el periodo de la Primera República. Esto se debe en mayor medida, a que los estudiantes no utilizaban los contenidos de la plataforma Symbaloo. Prueba de esto es la confusión de la *pacificación* con formas de solucionar conflictos o *reconquista* con la conquista española iniciada a finales del

siglo XV en América. En consecuencia, varios de los resultados tuvieron componentes confusos y sin conexión de esta etapa final del periodo de la Primera República.

Esta circunstancia de confundir épocas totalmente disimiles en la historia es un problema que creemos está originado por la falta de apropiación del tiempo histórico, en tanto permitiría diferenciar no solo las fechas sino contextos diferentes mediante el sentido común, el reconocimiento de datos historiográficos y el uso de procesos mentales superiores para hallar las particularidades que los hacen distintos. Sin embargo, la gran mayoría de trabajos que enunciaron sobre el entendimiento de estas nociones (pacificación y reconquista) tuvieron resultados favorables al observar en los esquemas conceptuales realizados luego de conversaciones y puntos de acuerdo entre los miembros de cada equipo, un sentido general de entendimiento de este proceso violento y radical de retomar el poder en estos territorios y gentes.

Figura 14



Por último, es de resaltar que buena parte de los productos tenían como fin que los estudiantes pudieran a través de secuencias organizadas y jerarquizadas en los esquemas conceptuales, analizar los principales acontecimientos que llevaron a que las incipientes organizaciones autónomas no pudiesen resistir la avanzada de los españoles en la Nueva Granada. Este proceso militar liderado por Pablo Morillo puso freno a todas las iniciativas por consolidar este momento constituyente.

3.3.2 Resultados Cooperativos

Los productos grupales son el resultado de la preparación y la explicación individual de cada uno de los estudiantes, los cuales fueron expuestas a los miembros de cada equipo de trabajo colaborativo. Como se mencionó en el capítulo anterior, para que el Aprendizaje Cooperativo pueda ser implementado debe haber una interdependencia que los guíe a lograr un objetivo, para este caso se promovió la elaboración de un texto colectivo. En este sentido,

cada una de las partes (estudiantes con su tema correspondiente) tienen vital importancia, pues es el reconocimiento, apropiación y explicación de su contenido sumado al de los otros compañeros, la fórmula para poder unir estas piezas y lograr un aprendizaje significativo construido a varias manos.

El aprendizaje mediado por la cooperación entre los miembros del grupo no solo permite el avance en habilidades cognitivas y académicas, expresadas en el desarrollo y solución de las preguntas planteadas en las actividades, sino también en las habilidades interpersonales y convivenciales debido a su invitación al trabajo en equipo y la responsabilidad de cumplir con unos objetivos planteados, ya que, si no los hace, el grupo no podría concluir satisfactoriamente el ejercicio. En este sentido, es necesario resaltar los principales avances y experiencias en torno a tanto a los productos escritos como a las exposiciones y discusiones grupales.

En primer lugar, los resultados grupales de la *unidad didáctica 1* tuvieron diversas y son muestra de las dificultades percibidas por los estudiantes en solución de problemas o actividades. Por ejemplo, solo el 60% de los grupos tienen todas las partes realizadas por sus compañeros. Esto se debe, entre otras cosas, a la insistencia de algún compañero, las dificultades de relacionamiento de algunos estudiantes, como también el que la actividad se haya realizado en dos días diferentes, o por la falta de compromiso de algún compañero; de igual forma, la falta de compromiso de uno o dos de los integrantes. Como resultado, no todos los grupos pudieron completar todas las piezas de información para lograr un entendimiento completo sobre el proceso.

En este mismo sentido, la coherencia fue una de las dificultades más frecuentes, debido a que los estudiantes no encontraron con facilidad cómo engranar los escritos de cada

uno de los miembros, especialmente en cómo se podrían conectar los contenidos. Aún más, había una problemática en establecer una jerarquización de los temas o poder establecer el tema principal y sus partes. Como resultado solo el 16% de los grupos tuvo la capacidad de, no solo jerarquizar e hilar los contenidos, sino principalmente darle sentido y cohesión al texto. Aunque más allá de estas dificultades, hubo un avance en el reconocimiento del otro, del trabajo grupal y en la importancia de la responsabilidad y en la difusión de la idea cardinal de esta propuesta, cual consiste en que todos deben cooperar para lograr un objetivo común, bajo la premisa de que solo la unión y eficiencia pueden alcanzarlo.

Por otro lado, el trabajo cooperativo de la *Unidad Didáctica 3* resulta especial, no en el sentido de las producciones escritas, sino más bien en la comprensión de conceptos que resultó después de unas rondas de preguntas, entre ellas resaltamos como ejemplo ¿Qué se entiende por federalismo y centralismo? ¿Qué posición tendría usted si fuera un criollo en el perdido de la Primera República? Estas dos preguntas debían primero discutirse en cada uno de los equipos, en cuyo caso se observaron como resultado dos posicionamientos que develan la apropiación de la información que tuvieron los estudiantes con respecto a las perspectivas de construir un nuevo Estado. La primera postura argumenta que es más viable el centralismo por la unidad que se necesitaba en la población neogranadina ante una posible llegada de los realistas o la vuelta al trono de Fernando VII. Así lo expuso uno de los grupos: *“El centralismo porque es mejor estar regido por una ley y por la seguridad”*. Otro grupo sostuvo que, *“Centralismo porque ya sabían la llegada de los españoles y es mejor pelar en conjuntos [...]”* Por otra parte, se argumentaba que para la construcción de un nuevo Estado sería más equitativo y con menos conflictos a largo plazo, la solución con mayores ventajas

poder dirimir las diferencias y encontrar caminos de solución entre las partes. En el caso de los contenidos históricos, los estudiantes ya luego de la suma de sesiones lograron aún más apropiarse ciertos sentidos a los conceptos, por ejemplo, el de pacificación o el de reconquista, articulando con otros argumentos como “perspectiva patriota” o “discurso español”.

Figura 16

RECONQUISTA	PACIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Discurso patriota 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso Español
<ul style="list-style-type: none"> • Tema cómo objetivo recuperar las tierras de España. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema cómo objetivo recuperar las tierras de España.
<ul style="list-style-type: none"> • Se relaciona con la conquista de América 	<ul style="list-style-type: none"> • Se relaciona con el apaciguamiento de los rebeldes.
<ul style="list-style-type: none"> • Da una perspectiva violenta de España. 	<ul style="list-style-type: none"> • Da una perspectiva pacífica de España.
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionada al régimen del terror. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionada con la misión pacifista de España.

Ahora bien, con respecto a la discusión hubo argumentos contrarios entre los estudiantes para referirse a la etapa final de La Primera República, donde se tuvo presente concepciones anteriores como *soberanía* en los pueblos neogranadinos. Por un lado, parte de los grupos argumentan que la *Reconquista* es un concepto más preciso porque se repite el patrón de violencia de la conquista del siglo XVI, al relacionarlo con la violencia expresada en el régimen del terror promovido por Morillo con la guerra a muerte en la Nueva Granada (1816). Una segunda postura argumenta que *Pacificación* puede ser más adecuado porque el “pueblo” (refiriéndose a España) puede recuperar los territorios que eran suyos anteriormente. Por último, una tercera opinión, nada común, fue la de utilizar los dos

términos en momentos distintos: utilizar reconquista como el periodo de tránsito de las tropas de Pablo Morillo por los territorios de la Nueva Granada hasta la llegada a Santafé y pacificación como la forma de restablecer el orden colonial. Todas estas posibilidades y variantes del sentido, nos muestra una apropiación de los lenguajes y conceptos políticos que estuvieron en juego durante aquel periodo, pues más allá de definir el más adecuado según los estudios especializados de la historiografía, lo que se evidencia en estos trabajos cooperativos es el uso de estas nociones, la toma posición argumentada, el filtro crítico de la información y la explicación de sus ideas, entre otras habilidades.

3.4 Reflexiones sobre las actividades mediadas por contenidos digitales

Tras los análisis en torno a los resultados conceptuales (primer y segundo orden), uno de los objetivos del presente trabajo es resaltar las posibilidades en torno al Aprendizaje Cooperativo y los contenidos digitales. Se resalta que estos dos medios son muy caminos muy potentes para dinamizar las clases de ciencias sociales y la enseñanza de la historia. Por ejemplo, la plataforma *Symbaloo*, sirvió como una herramienta que no necesita de mayor capacitación para su utilización en ambientes educativos, además, permitió que las clases tuvieran un orden claramente demarcado. De hecho, esta plataforma cuenta con más posibilidades para hacer del aprendizaje mediado por contenidos digitales o complementemente remoto, una posibilidad en la enseñanza de cualquier concepto. La herramienta sirvió para darle estructura a los contenidos digitales previamente seleccionados.

Sin embargo, en contadas ocasiones se hizo difícil la realización de las actividades teniendo presente no todos contaban con las condiciones necesarias para tener acceso a internet o un dispositivo móvil, como bien se enunció en el capítulo II. Pero, una vez solucionadas estas dificultades, se pudo acceder de manera amena a los contenidos digitales:

páginas web, videos, imágenes, mapas y demás. Tanto así que cada alumno pudo tener acceso a todas las fuentes de información. En este sentido, para el desarrollo de las actividades los estudiantes tenían abiertas las posibilidades para la selección o contrastación de las fuentes y la creación de narrativas.

En efecto, la utilización de las TIC en la presente propuesta dio paso a que las fuentes de información fueran variadas; la versatilidad de la plataforma permitió utilizar fuentes primarias (constituciones y demás documentos históricos digitalizados) y fuentes secundarias (Partes de artículos historiográficos, videos, páginas web, artículos periodísticos e infografías). Claro está, no todas las fuentes tuvieron la misma complejidad dentro del ejercicio, de hecho, a partir de la segunda actividad se comenzó a utilizar fuentes de elaboración propia, por ejemplo: un mapa referente a las etapas de la conformación de Juntas de gobierno; infografías introductorias a conceptos como *Federalismo*, *Centralismo*, *pacificación o Reconquista*; Fichas para la elaboración de líneas de tiempo, esquemas conceptuales y cuadros comparativos, entre otros.

La plataforma Symbaloo además de posibilitar la organización y cantidad de fuentes, también facilitó el control sobre la utilización de las fuentes. En otras palabras, al tener conocimiento sobre qué tipos de fuentes se van a utilizar se pudo percibir cuando los estudiantes utilizaron fuentes externas, como bien puede ser otras páginas o la utilización de la Inteligencia Artificial (IA).

Por último, en el Capítulo II se mencionó que no solamente basta que el docente tenga las capacidades operativas para la correcta implementación de las TIC en la enseñanza de la historia, sino se requiere un docente activo que pueda solucionar las dificultades, pueda motivar al estudiantado por el trabajo individual o grupal; se necesita un docente que esté

atento a los argumentos y este siempre dispuesto a resolver cualquier duda o pregunta. Por este motivo, es de resaltar la importancia del Aprendizaje Cooperativo, pues no solamente son parte de este proceso los estudiantes, sino también hace parte el profesor, con un carácter de guía y orientador.

En suma, el uso de las TICs son una herramienta verdaderamente dinamizadora de las clases de ciencias sociales, ya que permiten el dinamismo, la selección de contenidos, el interés particular y facilita la autonomía y el esfuerzo individual y grupal. En cuanto a la enseñanza de la historia, las ventajas son muchas, entre ellas se resalta la posibilidad de articular diversas fuentes de información, la reproducción de audiovisuales y la elaboración de esquemas gráficos y presentaciones para guiar las clases de forma organizada. De hecho, las aplicaciones y plataformas que se utilizaron en estas sesiones en el colegio sirvieron como organizadoras de las actividades, como recurso didáctico y herramienta para investigar y crear.

Se considera que este ejercicio tuvo un proceso que de forma ascendente fue siendo adaptado por los estudiantes. El uso de las plataformas, el Método puzle, el trabajo colaborativo, la producción escrita y la reflexión constante entre los miembros de los grupos, nos muestran que la articulación entre las plataformas tecnológicas, la organización didáctica y la disposición de los estudiantes, pueden dar como resultado un avance significativo para dinamizar la enseñanza de la historia en los colegios, como lo hemos demostrado sobre este proceso histórico, ahora conocido, como la Primer República.

CONCLUSIONES

Dentro de la enseñanza de la historia las nuevas iniciativas deben establecer una conexión entre las discusiones o avances que se hagan dentro de la historiografía junto con enfoques didáctico-pedagógicos que promuevan alternativas y dinamicen la enseñanza de la historia en la actualidad, no solo en la reproducción en el aula de viejas prisiones historiográficas como el de la mal llamada “Patria Boba”, sino con en los contenidos, habilidades y competencias que los estudiantes pueden aprehender. En este sentido, la propuesta presentada desde la Línea de Investigación de Enseñanza de la Historia buscó no solo innovar desde el abordaje político e intelectual del periodo de la Primera República junto la mediación que proporciona el Aprendizaje Cooperativo, sino buscó plantear la importancia que tienen el uso de las TIC como un factor clave para dinamizar y la enseñanza de la historia en este periodo de postpandemia. Bajo este marco, a continuación, sumariamente enunciaremos los avances y reflexiones finales de este trabajo de grado.

En primer lugar, como se resaltó en el Marco Metodológico, la enseñanza de la Primera República suele tener poca visibilidad en los currículos, sin embargo, con el presente trabajo se resalta que este periodo comprende debates y propuestas importantes para la alfabetización histórica del estudiantado.

En segundo lugar, este periodo histórico aborda conceptos claves relacionados con las ideas políticas que se mantuvieron vigentes hasta el presente, pero primordialmente en el siglo XIX: centralismo y federalismo. Seguidamente, el papel de las constituciones en este periodo ilustra el origen en nuestro sistema jurídico y constitucionalista a través de un diverso vocabulario que estructura el discurso político, los proyectos de Estado, el debate por la soberanía o la división de poderes.

Por otro lado, la incidencia de resignificar el denominativo Primera República nos acerca a una mirada menos parcializada y más humana de los acontecimientos políticos del país, donde, se manifiesta que nada del comportamientos de la comunidad política de inicios del siglo XIX se le podría llamar como “bobo” o carente de sentido; es más, se expone las motivaciones políticas y económicas de los actores.

En tercer lugar, el entendimiento del periodo comprendido entre 1808 a 1816 como la Primera República nos proporciona un ejemplo sobre que las concepciones de la historia son cambiantes y dinámicas, es decir, el avance historiográfico continua produciendo nuevas propuestas y lecturas del pasado. Por este motivo el resignificar esta denominación contribuye al debate no solo historiográfico, sino a la enseñanza de la historia política en el país; de igual forma, resignificando la construcción de un Estado como una construcción colectiva que merece participación activa.

Ahora bien, es sabido que el abordaje de este periodo histórico no significó un abordaje de todos los sectores de la sociedad que participaron en las luchas en cuanto a ideales o perspectivas políticas. Sin embargo, la intención es aportar con el debate por medio de las posturas políticas y sus fundamentos, que resultaron en los debates en la construcción de un nuevo gobierno moderno.

Por otro lado, el Aprendizaje Cooperativo es una orientación pedagógica de gran valor en la educación contemporánea, debido a que por medio de esta clase de organización se puede reducir los comportamientos individualistas en el aula. Si bien, esta tarea resulta compleja de realizar, lo cierto es que la motivación contribuye sustancialmente al logro de objetivos, teniendo como reto para el docente hallar la forma en que dicha motivación no solo recaiga en la evaluación cuantitativa. Por el contrario, como se pudo evidenciar, la

motivación puede ir encaminada a la complementación de información para un objetivo; la competitividad grupal; o la contrastación de distintas posturas argumentales. Por tanto, es necesario el planteamiento de actividades donde no solamente se fomente la contrastación de información en dentro de grupos cooperativos, sino establecer formas de discusión (debate) de posturas con los distintos grupos.

Sin embargo, existen aspectos propios del ambiente educativo que hay que tener presente, tanto que las dificultades convivenciales (enunciadas en la prueba diagnóstica) resultan determinantes para una implementación pedagógica mediada por el A.C. En este sentido, es crucial el análisis y la participación activa del docente en pro de una sana convivencia en el aula de clase. De hecho, aquellos grupos que obtuvieron mejores resultados en las producción grupales y el debate, tenían como base una buena relación en el aula de clase, añadiendo que evidenciaban experiencia con actividades grupales. Caso contrario eran aquellos grupos donde, no necesariamente se llevaban mal, pero no tenían una constante comunicación; teniendo como resultado información incompleta o con mayor aporte por parte de uno o varios de los integrantes.

Como resultado, los grupos mejor complementados pudieron exponer de mejor manera sus aportes en la fundamentación individual, debido a factores como la confianza, siendo estos cruciales para la exposición y contrastación de ideas. De igual forma, las actividades cooperativas posibilitan fomentar habilidades propias de la comunicación y la empatía, debido que el logros de los objetivos de actividad son óptimos en cuanto todos participen y sean capaces de comunicarse como iguales.

De la misma forma, las actividades cooperativas resaltaron la importancia de las evaluación como procesos continuo en todo el desarrollo de las actividades. Los resultados

obtenidos en las distintas unidades didácticas también se comprendían desde la fundamentación individual, en la exposición individual de sus producciones, como en la elaboración colectiva de relatos históricos. Por ejemplo, aquellos grupos con mejores resultados tenían la capacidad de que cualquier integrante expresaba la así no le hubiera correspondido investigar, es decir, que el proceso evaluativo se tuvo presente que cualquier estudiante podía responder a cualquier pregunta planteada.

Para finalizar, como se ha mencionado, las TIC en la educación se aprovecharon de forma satisfactoria, tanto por la utilización de los dispositivos móviles como la plataforma *Symbaloo*. Las condiciones socioeconómicas de los estudiantes permitieron que gran parte del estudiantado contara con dispositivos móviles más que con el acceso a internet, lo cual fomentó que la fundamentación individual de las actividades cooperativas se realizase de forma conjunta; es decir, se reunían compañeros que tenían acceso a internet con compañeros que no tenían pero que compartían un tema en específico. Pese a estas dificultades, también se promovió que la fundamentación individual se compartiese y contrastaran ideas con compañeros de otros grupos, pero con igualdad de temas.

Pese a estas dificultades, los dispositivos móviles fueron fundamentales para acceder a cada una de las fuentes. Esto es relevante debido a que las fuentes históricas no significaron mayor exigencia para los dispositivos, de hecho, el acceso no se necesitaba mayor requerimiento que poder acceder a contenido multimedia en plataformas como YouTube, Facebook y, en menor medida, TikTok. Ahora bien, queda para futuros trabajos la posibilidad de hacer estas herramientas más inclusivas, esto debido a que el docente debe contar con la capacidad de adaptar las fuentes históricas a personas con capacidades diversas o en condición de discapacidad. Claramente la intención no solo es hacer que el acceso a la

información sea más accesible en internet, sino proponer plataformas herramientas para estas clase de propuestas pedagógicas.

Por último, es de resaltar que la versatilidad de la plataforma *Symbaloo* fue crucial para potenciar la implementación de las actividades propuestas en las distintas unidades didácticas. Queda como propuesta para cualquier persona interesada en la aplicabilidad de las TIC en el aula una herramienta que sirvió para poder establecer un control de la información que los estudiantes tienen a disposición. De hecho, y como se evidenció en el tercer capítulo, la cantidad de información errónea o descontextualizada fue mínima. Sin embargo, esto no es garantía para descartar por completo la utilización de Inteligencia Artificial en el aula, pero el conocimiento a cabalidad de las fuentes por parte del docente ayuda a que estas tecnologías no se conviertan en un obstáculo para una correcta utilización de las TIC en el ambiente educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, I. L. (2002). *Los Grandes Conflictos Sociales y Económicos de Nuestra Historia*.

Bogotá : Intermedio Editores.

Álvarez, B. T., & Villodre, M. d. (2018). Análisis bibliográfico sobre adolescencia y adicción

tecnológica. En E. L. Meneses, D. C. Sanchiz, A. H. Padilla, L. M. García, & A. J.

Martínez, *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente* (págs. 2749-2759). Octaedro.

Andrade, F., & Sarcos, D. (2009). El Aprendizaje Cooperativo desde el fundamento de la

teoría vygotskyana. *Educare* , XIII(1), 194-214.

- Ardila, D. G. (2016). *La Restauración en la Nueva Granada (1815-1819)* . Bogotá : Universidad Externado de Colombia.
- Becerra, M. E., Lozada, C. A., & Flórez, L. C. (2005). Aprendizaje Cooperativo soportado por computador basado en el método Jigsaw. *Revista UIS Ingenierías, IV(2)*, 85-98.
- Bonilla, H. (2000). Cómo España gobernó y perdió el mundo. *Revista de Estudios Sociales* , 1-14.
- Bushnell, D. (1996). *Colombia una nación a pesar de sí misma: Nuestra historia desde los tiempos precolombinos hasta hoy*. Bogotá D.C: Planeta .
- Calderon, M. T., & Thibanud, C. (2010). *La Majestad de los Pueblos en la Nueva Granda y Venezuela*. Bogotá: Taurus.
- Calderón, M. T., & Thibaud, C. (2010). *La majestad de los pueblos en la Nueva Granada y Venezuela (1780-1832)* . Bogotá : Universidad del Externado .
- Cano, G. L. (2012). Las primeras constituciones de Colombia, 1811 - 1821. *Historia y espacio*, 142-159.
- Cano, G. L. (2014). *Poder letrado. Ensayos sobre historia intelectual de Colombia, siglos XIX y XX*. Cali : Universidad del Valle.
- Cárdenas, A. C. (2010). El derrumbe de la primera república en la Nueva Granada entre 1810 – 1816. *Historia Crítica*, 38-61.
- Carrasco, C. J., Molina, J. O., & Puche, S. M. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tiempo y Argumento* , 05–27.

- Chust, M., & Frasquet, I. (2012). *La patria no se hizo sola. Las revoluciones de las independencias iberoamericanas* . Madrid : Sílex ediciones S.L.
- Cruz, J. M. (2020). La enseñanza de la historia hoy. retos y posibilidades para la colombia del “pos-acuerdo”. En J. O. Melo, O. Y. Rodríguez, M. Medina, O. S. Vélez, D. B. Vélez, C. G. García, . . . C. L. Monroy, *La Historia vuelve a la Escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (págs. 159-187). Editorial UPTC.
- Cubero, R., & Luque, A. (2014). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación* (págs. 137- 155). Alianza Editorial .
- España, G. (2013). *El país que se hizo a tiros* . Bogotá D. C: Debate .
- Fernández, A. S. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*(14), 34-56.
- García, L. N. (2013). Convocatoria de vocales americanos para la Junta Central, 1809. *Revista Electronica de la Asociación Española de Americanistas* , 1-29.
- Garnica, A. M. (1998). El legado de la "patria boba". 1-53.
- LaRosa, M., & Mejía, G. (2013). *Historia concisa de Colombia (1810-2013)*. Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Javeriana; Editorial Universidad.
- Legis Ámbito Jurídico* . (22 de julio de 2022).
<https://www.ambitojuridico.com/noticias/general/colegios-pueden-regular-el-uso-de-telefonos-celulares-pero-no-prohibirlos>

- López, J. O. (1989). El proceso político, militar y social de la Independencia. En I. C. Cultura, & P. S.A., *Nueva historia de Colombia: era republicana* (págs. 9-65). Planeta.
- Melo, J. O. (2017). *Historia mínima de Colombia*. México D. F: Tumer Publicaciones S. L.
- Moreno, R. (2017). Formación del Profesorado de Historia para la mejora de la enseñanza del Tiempo Histórico. *Debates & Prácticas en Educación*, I(2), 7-22.
- Novas, N. (2022). Implementación de las Tics en la enseñanza/aprendizaje de historia: retos y desafíos. *Revista Digital de Comunicación*, 159-160.
- Onrubia, J. (2007). Enseñar: crear zonas del desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El Constructivismo en el aula* (págs. 101-123). Editorial Graó.
- Otálvaro, J. E., Ávila, S. P., & Jiménez, W. A. (2022). Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular. *Pedagogía y Saberes*, 81-96.
- Palacios, M., & Safford, F. (2002). *Historia de Colombia: Pais fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá D.C: Ediciones Uniandes.
- Paredes, C. S. (2014). Federalismo y centralismo en los orígenes de la Colombia contemporánea. *Revista de História (São Paulo)*, 330-345.
- Parra, L. d. (2011). Las TIC en la escuela: entre ideales y realidades. *Nodos y nudos*, III(31), 40-45.
- Pérez, R. C. (2005). Elementos Básicos para un Constructivismo Social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 43-61.

- Pizano, D. S. (1993). *Lecciones de Historia de Colombia*. Bogotá : El Áncora Editores.
- Rengifo, Y. S., Quintero, J. A., & Varela, M. A. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. *Revista Politécnica*, 16(31), 97-109.
- Restrepo, J. M. (1827). *Historia de la Revolución de la República de Colombia en la América Meridional* . Medellín : Universidad de Antioquia .
- Rodríguez, M. C., & Rodríguez, C. L. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 75-89.
- Rojas, C. A. (2020). Preludios de la independencia. Aportes de los jesuitas y agustinos a las reformas educativas neogranadinas del siglo XVIII. *Historia y Espacio*, 17-44.
- Sánchez, B. Y. (2005). La Educación Colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 219-240.
- Silva, R. (2002). *La Ilustración de Nueva Granada, 1760.1808*. Medellín : Banco de la República .
- Socha, L. P., Alfonso, O. L., & Jaramillo, S. P. (2019). Ventajas y desventajas de las tic en la educación “Desde la primera infancia hasta la educación superior”. *Revista de Educación & Pensamiento*, XXVI(26), 77-85.
- Torres, J. C. (1832). Representación de Cabildo de Bogota Capital del Nuevo Reino de Granada a la Junta Central de España, en el año de 1809. Imprenta de N. Lora .

